

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Mestrado em Educação
CÁSSIA HELENA BENAGLIA FATTORI

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA: FOCALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ITATIBA
2021

CÁSSIA HELENA BENAGLIA FATTORI – RA: 002201901122

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA: FOCALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Orientadora: Prof.^a Dra. Daniela Dias dos Anjos

ITATIBA
2021

376.11
F264p Fattori, Cássia Helena Benaglia.
O processo de formação inicial de estudantes de pedagogia :
focalizando a educação inclusiva / Cássia Helena Benaglia
Fattori. – Itatiba, 2021.
88 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Daniela Dias dos Anjos.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação. 3. Educação Especial.
4. Professores – Formação. 5. Inclusão. 6. Pedagogia – Estudo e
Ensino. I. Anjos, Daniela Dias dos. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Cassia Helena Benaglia Fattori defendeu a dissertação O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: FOCALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 09 de agosto de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Profa. Dra. Debora Dainez
Examinadora

Dedico este trabalho a minha mãe, Helena (*in memoriam*), e a meu pai, Eduardo (*in memoriam*), que tanto se dedicaram para que um dia eu chegasse até aqui. A meu marido, João, e a meus filhos — Marcelo, Thaís e Thaissa — pelo apoio para esta empreitada. E a meus netos — Joaquim, Isadora, Mariah, Malu e Matteo —, que me impulsionam a buscar vida nova a cada dia.

FATTORI, Cássia Helena Benaglia. **O processo de formação inicial de estudantes de pedagogia: focalizando a educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2021, 88p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Com a preocupação de contribuir com um tema tão complexo — a escola inclusiva —, a presente pesquisa de mestrado pretende olhar como esse assunto é abordado em um curso de graduação em Pedagogia. Tem como objetivo analisar o movimento de compreensão sobre a temática da inclusão das alunas de um curso de Pedagogia do terceiro semestre, matriculadas em uma disciplina específica acerca do tema, em uma instituição privada, alocada no interior de São Paulo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa. Com base na perspectiva histórico-cultural, o estudo se propõe a acompanhar o envolvimento dessas estudantes com a inclusão escolar de alunos da Educação Básica, observando as discussões durante as aulas sobre os textos teóricos, as práticas dos estágios extracurriculares bem como as narrativas produzidas por elas na disciplina de Educação Inclusiva. Com as reflexões teóricas previstas na ementa, houve a oportunidade de dialogar com concepções e conceitos sobre a formação docente inicial, na produção de narrativas de suas experiências com a inclusão. Seus relatos têm como fio condutor as vivências no estágio não regular com alunos com deficiência, as intervenções e interações do professor que sente a precariedade da escola e as contradições de uma política inclusiva para uma escola que está impotente diante da demanda da escola para todos. As discussões acerca do tema, propostas na disciplina, evidenciam um espaço tímido na formação inicial dos professores para uma tarefa tão complexa.¹

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Inclusão. Educação Especial.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

With the concern of contributing to such a complex theme as the inclusive school, this master's research intends to look at how the theme is approached by the undergraduate course in Pedagogy. We aim to analyze the movement of understanding on the theme of inclusion of students from the 3rd semester Pedagogy course, enrolled in a specific discipline on the subject, in a private institution in the interior of São Paulo. All of this, in order to understand how initial training is designed for inclusive education, how the pedagogy course deals with diversity, meeting the official proposals for education for all. For this, the methodology used was qualitative research with students from the 3rd semester of the Pedagogy course, enrolled in a specific discipline on the subject, from a private institution in the interior of São Paulo. With a cultural-historical perspective, the study aims to monitor the involvement of students on the school inclusion of basic education students in discussions during classes and the texts produced by them in the Inclusive Education discipline. With the theoretical reflections provided for in the menu, the opportunity to dialogue with the conceptions and concepts about initial teacher education, in the production of narratives of their experiences with inclusion. Their reports are guided by the experiences of non-regular internship with students with disabilities, the interventions and interactions of the teacher who feels the precariousness of the school and the contradictions of an inclusive policy for a school that is powerless in the face the school's demand for everyone. The discussions on the subject, proposed in the discipline, show a timid space in the initial training of teachers for such a complex task.

Keywords: *Initial teacher education. Inclusion. Special education.*²

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

SUMÁRIO

	MEMORIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES	8
	INTRODUÇÃO	17
1	APORTES TEÓRICOS	19
1.1	Vigotski	19
1.2	Bakhtin: a linguagem	27
1.3	Vigotski & Bakhtin: presença social e histórica	29
2	AS PRESCRIÇÕES E O TRABALHO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES	32
2.1	Prescrições, formação docente e atuação profissional	37
2.2	Inclusão escolar X Educação Especial	40
2.3	Prescrições, diversidade e constituição da escola inclusiva	44
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	47
3.1	O contexto e os atores	49
4	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DISCUSSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA	55
4.1	O estágio extracurricular	55
4.1.1	Eni	57
4.1.2	Edna	57
4.1.3	Gisele	58
4.1.4	Elza	58
4.1.5	Laura	58
4.1.6	Márcia	59
4.1.7	Gabi	60
4.1.8	Silmara	60
4.1.9	Algumas observações sobre o estágio e as falas das participantes	60
4.2	Aprendizados das alunas	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXO A – PLANO DE ATIVIDADES	85

MEMORIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES

Ônibus cheio, gente ocupada com pastas, sacolas, falatório, e nosso grupo de meninas cheias de alegria e vigor, com aquela vontade de desbravar o mundo... O ônibus chega ao ponto final; aquela agitação para descer toma conta do espaço; e, no tumulto, uma senhora veio a nosso encontro. O uniforme da escola chamou sua atenção, logo ela se apresentou e quis saber se alguma de nós tinha interesse de conhecer a escola de Educação Infantil da qual era a mantenedora.

Era final de outubro. Estávamos terminando o curso de Habilitação para o Magistério numa escola privada, na vizinha cidade de Jundiaí, uma vez que o ensino público não contemplava essa formação em minha³ cidade, nome da cidade.

Apesar de minhas amigas não demonstrarem interesse, meus olhos brilharam. Aproveitei e combinei para conhecer a escola, saber mais sobre o que a mantenedora tinha a dizer sobre seu convite. A ideia de terminar o curso e poder ser professora parecia um sonho... Destacavam-se os grandes olhos verdes da senhora falante e entusiasmada com a escola, que, cheia de praticidade e objetividade, passou-me os dados e combinou comigo dia e hora para a visita. Mal podia esperar, afinal, parecia bom demais para ser verdade.

Chegou o dia combinado, fui e fiquei encantada com o colorido, o aspecto físico do espaço e os desenhos, os brinquedos e os materiais pedagógicos, o parque e, especialmente, aquelas carinhas curiosas e cheias de perguntas... Era um desafio que eu estava disposta a assumir. Acertamos, para o início de janeiro, um encontro para organizar o trabalho, o planejamento, as rotinas do trabalho com a equipe escolar.

Terminei o curso. Tivemos uma formatura linda e marcante. Meus pensamentos estavam tomados por aquela esperança do que estava por vir com a escolinha, os preparativos para dar meu melhor, as pesquisas sobre a Educação Infantil, a cabeça cheia de planos com a profissão docente.

A escola não era muito grande, embora, levando em conta as novidades e os desafios, parecesse enorme, e o início foi marcado pelas reuniões e capacitações ao longo de todo mês de janeiro. Fiquei com uma sala de crianças com 4 anos de idade, o Infantil I. A ansiedade era grande de dar conta das expectativas da escola, dos pais e, especialmente, daquelas crianças. E,

³ Nesta seção inicial, utilizo a primeira pessoa do singular para relatar uma vivência pessoal. O restante do trabalho é contemplado com uma voz narrativa construída na primeira pessoa do plural.

sendo a natureza afetiva um fator de coesão, com valor significativo, a partir dela, a segurança fortalece as relações pessoais e coletivas.

O trabalho começou a fluir com relativa tranquilidade, os pais é que queriam interferir em tudo o que a escola fazia, e, aos poucos, tive que aprender a lidar com algo até comum: a insegurança deles em deixar os pequenos na escola. A escola sugeriu que eu fizesse o curso de Especialização em Educação Pré-Escolar em São Paulo, onde tive um bom apoio durante o ano para as atividades com a Educação Infantil.

Há uma tensão que brota da formação inicial. Trata-se da busca por referências, pela definição de si próprio, do papel de formadora e de uma reflexão crítica sobre as ações, questionamentos que articulam as teorias com as práticas e com as experiências que vão sendo vivenciadas.

Participamos também de encontros, cursos e congressos com o incentivo da escola, o que foi um diferencial em minha formação inicial. A cada novo tema sugerido para o trabalho pedagógico, lá íamos nós aprender com profissionais da área e atualizar os conhecimentos.

Essa etapa foi intensa, preenchida com aprendizagens, crescimento pessoal e profissional de todo o grupo. Foi um movimento que gerou possibilidades. Quanto mais aprendia, mais sentia que faltava muito ainda para saber, afinal, pensar no desenvolvimento histórico e cultural e em todas as elaborações produzidas e acumuladas pela sociedade e considerar as apropriações do sujeito para que haja avanços, envolve trabalho, escolhas e decisões.

Mas aquela professora que executava as tarefas, tomava as decisões com base nas prescrições, sem levar em conta os contextos cada vez mais complexos e incertos, começou a ceder espaços para um trabalho com maior interação, com o estímulo e desenvolvimento da criatividade, com a criação de estratégias para soluções de pequenos problemas do dia a dia. Penso que aí começou a nascer de fato uma professora, com um pouco mais de preparo para os (des)encontros do cotidiano escolar, uma professora que passou a usar, nas brechas dos textos prescritivos, a voz para fazer valer algumas acomodações necessárias para atender da melhor forma a todos os alunos. Bom, acompanhei essa mesma turminha no Infantil II, na Pré-escola e na alfabetização; afinal, nosso entrosamento foi tão bom que a escola, atendendo ao pedido dos pais, convidou-me a seguir com as aprendizagens das crianças.

Uma

Apesar de tudo estar caminhando bem, havia o fator financeiro... O salário era muito baixo. Tinha iniciado o curso de Educação Artística na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, daí resolvi prestar um concurso municipal e acabei passando em primeiro lugar.

Assumi uma sala de Educação Infantil na rede municipal, ao lado de minha casa, e continuei, no outro período, na escolinha.

As experiências do trabalho, os conhecimentos adquiridos nos cursos, muito me ajudaram nessa nova etapa, porque, na época, o município não oferecia capacitações. Para Schön (2000), um bom profissional deve ter competência, ser eficiente, saber-fazer, ter sensibilidade, até para recorrer a saberes que melhor orientem o trabalho em uma realidade que carece de formação (continuada), como ocorria na época. Até porque um professor reflexivo não se limita a seguir, mas sim busca formas alternativas para o que encontra (ou não). São os desafios que se colocam.

A cidade pequena acabou por favorecer uma amizade próxima, muitas crianças iam até minha casa para estudar, tirar dúvidas, pedir ajuda e até para brincar. E entre as novas tarefas estava a alfabetização das crianças na escola privada, fato que levou a direção a entrar em contato com a autora da cartilha com método fonético, D. Cecília, e lá fomos nós para mais um curso, com capacitação inicial e encontros ao longo do ano, quanto aprendizado! A tarefa de apresentar o mundo letrado para as crianças era gratificante, incrível, mas nada fácil diante das expectativas dos resultados, porque os ritmos de aprendizagem são diferentes e a ansiedade aumentava à medida que percebia que alguns tinham mais dificuldade para ler ou escrever.

A propósito, recordo-me de que, no mês de setembro, um garoto, o Rodrigo, ausentou-se por uns dias porque, brincando com o gato de estimação, teve um grande arranhão no olho, o que precisou de pontos e de um tampão. Em sua inocência, ele disse para a mãe: “Ainda bem que foi no olho que a gente não enxerga bem...” Foi um susto para todos, família e escola, diante de uma situação delicada, que talvez justificasse as dificuldades do garoto para aprender, afinal, tinha mais de nove graus de miopia no olho esquerdo.

Para mim, foi uma frustração e tanto não ter percebido nenhuma pista da baixa visão do garoto (nem o pai, médico, havia percebido). Era mais um daqueles momentos que me mostrava o quanto tinha que aprender, o quanto tinha que estar mais atenta aos detalhes e à necessidade de ler, pesquisar, estudar. Ponte (2002, p. 2) descreve a importância de investigar a própria prática,

tal trabalho pode ser conduzido numa lógica sobretudo de intervir e transformar, sabendo à partida onde se quer chegar, ou numa lógica de compreender primeiro os problemas que se colocam para delinear, num segundo momento, estratégias de ação mais adequadas.

O que faltou na época foi conhecer condutas, como a citada por Ponte, na qual o professor, diante de um desconforto dessa natureza, investiga a condução de estratégias, discute

com os pares para decisões mais assertivas. “Por que não olhar também para a sua própria prática? Se existem dificuldades, por que não usar a sua competência como investigadores para tentar compreendê-los melhor?” (PONTE, 2002, p. 3)

Outros desafios foram enfrentados nas salas de alfabetização, alunos com deficiência intelectual, dislexia, hiperatividade, problemas de fala, mas, especialmente, os relacionados com questões afetivas ou emocionais. Aliás, essa foi minha motivação no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ao escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), denominado *A afetividade e a relação com as dificuldades de aprendizagem*, sob a orientação da professora Ângela Soligo. “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade.” (ALARCÃO, 1996, p. 177).

A reflexão do momento me remete a pensar na professora que fui e que sou, nas experiências, nos saberes, nas práticas e nas trocas que me constituíram na docência. As marcas resultantes das vivências escolares, boas ou não, causam certa inquietação: o que fazer com elas? O que elas fizeram comigo enquanto professora? Como utilizá-las de modo a contribuir com a Educação, sendo um diferencial que agregue valor a novas práticas com os alunos e, por que não, ao trabalho de outros professores?

Com base nos estudos de Ponte (2002, p. 15),

[...] para se ser professor não basta possuir um conjunto de conhecimentos que permitam exercer a actividade profissional. É necessário assumir um ponto de vista de professor, interiorizar o respectivo papel e sentir-se bem nele. É preciso sentir-se como um membro da classe docente e ser capaz de usar os recursos próprios da profissão.

Nessa época, já trabalhava em uma escola estadual, na área central da cidade, graças a um concurso público, também com salas de alfabetização. A Diretoria de Ensino (DE) proporcionava encontros constantes para alfabetizadores, com professores especialistas. Quanta dedicação desse pessoal, as professoras Maria Clara e Fátima eram iluminadas, acompanhavam-nos nas formações e na visita escolar, aprendi muito com elas, tanto conceitos teóricos como práticas.

A pedido da direção da escola, após mais de 15 anos com alfabetização, assumi o quinto ano do Ensino Fundamental. De novo, a insegurança, o desafio de buscar a construção da nova professora. Com mais experiência, a tarefa teve seus momentos delicados, mas menos complicados, o olhar dos anos escolares iniciais contribuiu, além da atenção aos detalhes do dia a dia, reveladores e desafiadores. Como diz Schön (2000, p. 150),

[...] o formador não deve se limitar a ensinar, mas deve também facilitar a aprendizagem, conduzir o aluno de maneira que esse possa adquirir o conhecimento. Assim sendo, o professor não deve ensinar ao aluno o que saber, mas, sim, ajudar o aluno a chegar ao alcance do conhecimento.

Ser um agente facilitador da aprendizagem foi o caminho escolhido para conduzir o trabalho com o quinto ano, o que, nessa nova etapa, gerou certos desconfortos: dosar as prescrições de tempo do ano letivo; a preocupação em não dar conta de todo o programa; o que fazer com aqueles alunos que não conseguiam aprender os conteúdos básicos ou específicos; e a apreensão em não passar insegurança para os alunos, para os pais e para a equipe. Em busca de respostas para as inquietações, ingressei em uma pós-graduação em Psicopedagogia, uma tentativa de aprender a lidar melhor com a diversidade e com as diferenças presentes entre os alunos do quinto ano.

Como trabalhar com todos, respeitando seus ritmos de aprendizagem, com envolvimento e respeito a seu tempo, em salas que chegavam a 45 alunos? Havia também alunos que ali chegavam e ainda não sabiam ler nem escrever, como desenvolver o programa de todas as disciplinas se faltava o básico? Somava-se a isso o uso do material didático, escolhido obedecendo um critério, que nem sempre era o que a escola recebia. Nesse caso, o trabalho era com os livros recebidos, não raro com textos e atividades que pouco estimulavam, sem atrativos. No início, deparei-me com o receio de não dar conta do uso desses materiais; aos poucos, aprendi que eles poderiam ser um suporte para tarefas, por exemplo, e não o fio condutor. A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior (NÓVOA, 1999).

Essas inquietações estiveram presentes ao longo do processo de buscas, de leituras, encontros, capacitações que ajudaram a minimizar as dificuldades, mas não as resolveram. A Psicopedagogia ajudou um pouco no entendimento e na lida com alguns obstáculos, mas faltava algo... Era preciso olhar para a sala toda, considerando todas as possibilidades, para que os alunos avançassem, a seu tempo, mas avançassem.

Consegui desenvolver uma forma de trabalhar com a valorização dos estudantes de acordo com suas habilidades. Fazíamos teatros, jornais falados, correspondência com outras escolas por meio de cartas (meio possível para a comunicação com escola de periferia) e posterior encontro para conhecer os novos amigos (que somente conheciam pelos textos escritos), leituras ao ar livre, elaboração de livro de receitas testadas e aprovadas pela turma, com patrocinadores (com o dinheiro arrecadado, eles mesmos compravam novos livros para a

biblioteca de classe, que, depois, eram sorteados para levarem para casa no final do ano). A dinâmica era ter sempre uma novidade, e os conteúdos eram trabalhados de forma mais prazerosa.

Com o trabalho, fui convidada para ser coordenadora do Ensino Fundamental de uma escola privada, com atenção especial para a alfabetização (era junho, e os alunos de primeiro ano não conheciam nem as vogais). A sala tinha um aluno cadeirante com certa dificuldade motora, uma aluna com dislexia, além de resistência para atividades em grupo. Um novo desafio.

Pensando na trajetória percorrida como professora e olhando para o tanto de escolhas feitas e tantas outras deixadas para trás, vi-me com o dilema da profissional determinada a fazer um bom trabalho, mas inquieta diante da realidade de uma escola que a todos acolhia, porém tinha dificuldades de assegurar uma permanência de qualidade para aquelas crianças que precisavam de algo diferente. Quantas vezes me senti de mãos atadas diante de situações de alunos que não tinham resultados satisfatórios na aprendizagem por causas diversas ou mesmo por conta de algum tipo de deficiência.

Voltando para minha formação docente, dela fez parte a coordenação de Educação Jovens e Adultos no Serviço Social da Indústria (Sesi), em Jundiaí, um trabalho bem diferente daquele desenvolvido até então. As dificuldades encontradas com o trabalho nas salas regulares do Ensino Fundamental não se comparam com aquelas dos alunos adultos que voltam para a escola. São bem diferentes em face da realidade dessas pessoas que enxergam a escola como possibilidade de melhorar no trabalho e na vida. Mas, mais do que o conhecimento e o preparo, elas buscam uma certificação, uma espécie de trampolim para uma nova colocação no mercado.

É uma tarefa difícil para a docência, porque, apesar da tentativa de querer apresentar e dialogar com o mundo do conhecimento, é preciso considerar a volta desses jovens e adultos para a escola, um espaço privilegiado para aprender e apreender o mundo, como um lugar contraditório, tendo em vista os fatores externos que dificultam esse trabalho com a aprendizagem, como o sono, o cansaço, a falta de dinheiro (até para ir à escola), as responsabilidades com a família, entre outros. Em meio aos desencontros e à boa vontade desse público, eles acabam concluindo e recebendo a tão esperada certificação, mas com a relativa limitação dos conhecimentos que a escola pode oferecer. A Educação de Jovens e Adultos foi, sem dúvidas, desafiadora, tendo um contexto bem diverso, que requer um preparo profissional especial, do qual me afastei em face de novas necessidades, mas que gostaria de retomar em outro momento para, quem sabe, poder contribuir...

Estar na Universidade São Francisco (USF) para pensar na escola que eu acredito e na formação docente no que tange à inclusão de todos os alunos que frequentam os bancos escolares, com a garantia de práticas pedagógicas que favoreçam aqueles que, apesar dos tempos diferentes para aprender, podem ter um aproveitamento satisfatório é meu atual desafio. A pesquisa no mestrado é a oportunidade de contribuir para as reflexões sobre um tema que impacta a escola — a formação inicial dos professores —, procurando uma alternativa possível para uma realidade que enfrenta muitos desafios. É ter a esperança, que Freire (1996) encara como a busca de algo que redirecione, mude, permita rever posturas para a formação inicial, embora seja esta apenas uma das dificuldades a serem enfrentadas para suprir as carências da escola pública.

Algumas disciplinas cursadas ajudaram a dar corpo ao estudo, como: *O pensamento de Paulo Freire*, com o Prof. Nilo; *As relações de Ensino e práticas educativas*, com as prof.^{as} Daniela, Ana Paula e Milena; *A formação docente: construtos e conceitos*, com a Prof.^a Daniela; e *Interacionismo sociodiscursivo e ensino*, com a Prof.^a Luzia. Foram disciplinas que em muito contribuíram nesta reflexão, e não posso deixar de mencionar as trocas com a Prof.^a Adair, com orientações quanto a questões metodológicas.

Existe toda uma retórica política, a linguagem dos especialistas, que versa sobre o ensino e aprendizagem, uma multiplicidade de vozes dos professores, mas, apesar dos discursos todos, o que se encontra é a falta de políticas e programas que favoreçam a formação dos professores para práticas pedagógicas efetivas e eficientes, capazes de redirecionar e redimensionar o trabalho na escola para todos. “O excesso de discursos esconde a pobreza das práticas políticas.” (NÓVOA, 1999, p. 13).

A escola inclusiva é um desafio que precisa da presença de profissionais qualificados para o desempenho das tarefas para com todos os alunos. A formação técnica que capacita para o desenvolvimento de conteúdos precisa contar também com o suporte para a diversidade. Além disso, para que o trabalho possa se efetivar, é necessário considerar as condições materiais (estrutura física da escola e materiais pedagógicos adequados) e as cobranças externas à escola, que exigem resultados objetivos, medidos por meio de avaliações pontuais, que desconsideram o contexto escolar. Olhar para minhas experiências e para os espaços escolares onde tantas vezes presenciei cenas de angústias, carinhas com aquele olhar que parecia querer dizer tanta coisa, mas que era sufocado e expressava um silêncio ainda mais barulhento, foram determinantes para pensar na pesquisa e aliar toda uma prática com conhecimentos teóricos que façam a diferença, lançando novos olhares para a escola que é (de) para todos.

A oportunidade de desenvolver este estudo com a orientação de uma colega da Unicamp, a Professora Doutora Daniela, foi também especial, primeiro pelo reencontro, depois pela admiração e pelo preparo com que ela conduz o processo, sempre me surpreendendo com suas considerações... Também a possibilidade do estágio na disciplina *Educação Inclusiva* com a Professora Doutora Ana Paula, no curso de Pedagogia, tem sido um momento de trocas ricas com as alunas (especialmente aquelas que fazem estágio) e com os saberes que circulam, permitindo reflexões acerca de questões tão delicadas, que podem lançar novos olhares para a inclusão e para a formação das futuras professoras.

Os estudos de Kassar (2014, p. 218) apontam para um questionamento acerca dos profissionais que trabalham com alunos com deficiência: “Que tipo de conhecimento é relevante para a formação do professor de educação básica?” Diante dos desafios, a autora aponta que

não há consenso – dentro da própria área em relação a formação apropriada para escolarizar satisfatoriamente a população historicamente identificada como “da educação especial”. Esse consenso parece inexistir tanto para a formação do “capacitado” como para do “especializado”. (KASSAR, 2014, p. 222)

É fato que o trabalho docente é tema recorrente de muitos estudos sobre as práticas e os modos como se desenvolvem, o que possibilita um movimento reflexivo acerca dos resultados satisfatórios ou não e das condições de realização e interpretação do processo. Como se dá o agir e a partir de quais suportes teóricos ele toma forma, considerando as exigências dos programas, a capacidade, as intenções, as razões ou motivos que se revelam na ação *ensino-aprendizagem*? De acordo com Leontiev (1979), poderíamos distinguir dois níveis desse agir: o nível coletivo das atividades orientadas por finalidades e por motivos de grupo e o nível singular das ações, enquanto “porções” da atividade coletiva, que são de responsabilidade particular de um agente dotado de representações de suas próprias intenções, razões e capacidades (BRONCKART, 2006).

A relação dialógica e dialética entre docência, aluno e aprendizagem revela o quão imbricados estão o individual e o coletivo, em um movimento em que o “eu” se constitui a partir do outro. Geraldi, Benitez e Fichtner (2007, p. 151) afirmam que “o pensamento dialógico se sustenta na relação com o outro, na alteridade.” Esse percurso inclui as tantas experiências com colegas das mais variadas áreas, que provocam questionamentos nas diversas disciplinas, permitindo diálogos pertinentes e proveitosos, que seriam improváveis fora da academia.

Assim, acredito que há espaços possíveis para (re)pensar a inclusão na escola de forma que esta não caminhe de mãos dadas à exclusão. Sabemos que pensar no tema (que já sugere a exclusão) deve-se às muitas carinhas angustiadas sem voz para poder falar que também têm

direito de aprender, em seu tempo, dentro de seus limites, com suas possibilidades. Mas também tem muito professor que se frustra por não conseguir ouvir essas vozes e dar respostas mais eficientes para a aprendizagem dos alunos. As garantias legais não estão sendo suficientes, estar na sala regular não garante ser contemplado com os saberes da humanidade e, apesar da boa vontade docente, é preciso de instrumental, de ferramentas que ajudem os professores a dar novas formas para o trabalho com a diversidade.

INTRODUÇÃO

Kátia era uma espécie de excrescência para esta escola; nos seus primeiros oito meses em uma escola, já estava na classe especial, lugar onde ficam depositadas as crianças que nada aprendem, permanecem ali até o dia em que consigam aprender alguma coisa que a escola reconhece como aprendizagem ou até que cresçam tanto e não caibam mais nestas carteiras e assim possam sair dali. A minha tristeza é que Kátia só tinha sete anos e era extremamente pequena. (ABRAMOWICZ, 1995, p. 4)

Uma Kátia, duas Kátias, quantas Kátias?

O presente trabalho se debruça sobre o tema da inclusão escolar, espaço ainda “obscuro” no cenário da educação escolar brasileira. Embora exista uma gama de garantias legais, o que observamos, muitas vezes, são “Kátias”, sem voz, apenas “colocadas” na escola, lugar este que, para elas, não faz o menor sentido, visto a falta de sensibilidade do espaço escolar.

As discussões em torno do tema têm enfatizado que o direito à educação não se assegura somente pelo fato de todos os alunos frequentarem escolas regulares, mas se efetiva mediante sua completa inserção no contexto da sala de aula. Se fizermos um breve resgate da história de nosso país, notaremos que a proposta de uma escola inclusiva surge no Brasil num cenário em que a escola regular é segregacionista e excludente. A forma como a inclusão vem ocorrendo em nosso país tem levado muitas escolas e seus professores a práticas incoerentes e meramente “integracionistas”, o que contribui, apenas, para a manutenção do sistema vigente, que nos distancia da escola inclusiva.

Todo esse cenário pode ser observado nas escolas, nos ambientes de formação e até mesmo nas discussões das universidades. Há uma incerteza de como lidar, como tratar, o que fazer, um certo receio, um medo, enfim, tentativas (nem sempre bem-sucedidas), que poderão deixar marcas profundas na vida dessas “Kátias”.

Os dados apresentados no trabalho de Gatti *et al.* (2011) apontam que o maior número de procura nos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) — na modalidade de Educação a Distância, em níveis de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão — são os que tratam a diversidade, fator que pode acenar para a “carência” na formação inicial de professores sobre os desafios encontrados na sala de aula. Pensar a Educação Inclusiva é uma tarefa que supõe um movimento de busca e compreensão de questões que têm dificultado a eficiência de sua prática nas escolas. As prescrições oficiais produzem uma expectativa de trabalho dos professores com todos os alunos para atingir a aprendizagem de forma satisfatória, mas que são insuficientes quando vemos a escola com dificuldades para lidar com a diversidade. Quais os entraves que dificultam o trabalho dos professores? Por que os docentes não se sentem

“preparados” para o trabalho com os alunos da escola inclusiva? Como os cursos de graduação formam os docentes para a inclusão?

Entre outras, essas inquietações motivaram o presente estudo, que tem o intuito de contribuir com a tarefa docente. Assim, objetivamos analisar o movimento de compreensão sobre a temática da inclusão de alunos do curso de Pedagogia do terceiro semestre, matriculados em uma disciplina específica acerca do tema, em uma instituição privada, no interior de São Paulo.

Primeiramente, apresentamos o memorial de formação da pesquisadora, narrando sua trajetória até a construção desta dissertação. Logo, para situar o leitor no estudo, fizemos esta introdução, que mapeia o caminho do texto.

No primeiro capítulo, são apresentadas as bases teóricas da pesquisa: a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, com destaque para o aspecto social e cultural que constitui os sujeitos por meio das relações sociais, das mediações e interações com o outro; Bakhtin e os estudos sobre a linguagem, sobre a palavra que circula, que significa e é significada, que permite os diálogos e que nos estrutura, linguagem que comunica o que o professor planeja, organiza, e o modo como conduz a aprendizagem, favorecendo (ou não) o processo. Trazemos ainda as contribuições de Yves Clot e seu olhar para as relações de trabalho para pensar nas relações entre as prescrições oficiais e o real da atividade no contexto da inclusão.

O segundo capítulo aborda a temática das prescrições oficiais, as garantias legais das propostas de trabalho para a educação de todos os alunos, e busca uma orientação para o trabalho dos professores, dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Também nesse capítulo, refletimos sobre a formação inicial de professores.

O capítulo seguinte trata da metodologia. Descreve a estrutura desta pesquisa, que se caracteriza como qualitativa e foi desenvolvida com alunas terceiro semestre do curso de Pedagogia de uma universidade do interior de São Paulo.

O quarto capítulo apresenta as análises dos dados, organizados em dois eixos: Estágio extracurricular e Aprendizados na disciplina. Por último, apresentamos as considerações finais.

1 APORTES TEÓRICOS

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, *a análise do movimento de compreensão sobre a temática da inclusão de alunos do curso de Pedagogia*, consideramos que as ideias de Vigotski acerca da constituição social do sujeito e das relações de ensino e aprendizagem são relevantes para pensar tanto a inclusão quanto a aprendizagem dos estudantes em formação. A perspectiva histórico-cultural concebe o desenvolvimento com ênfase no aspecto social, nas relações com o outro (determinantes na constituição dos sujeitos). Todo o estudo feito por Vigotski considera fundamental o processo, nada é estático e dado como pronto quando pensamos no ser humano. O outro, as relações, a palavra que une, significa e é significada são uma engrenagem em que as partes vão permitindo elaborações e avanços que constituem e aprimoram o todo.

Destacamos também a linguagem, fundamental para que as relações entre os sujeitos se estabeleçam. Por meio de uma relação dialógica e constitutiva, o sujeito comunica e carrega os saberes acumulados pela humanidade, forma e transforma a sociedade e os indivíduos. Podemos pensar que, dada a importância da linguagem nesse processo, a atividade docente tem como desafio usar essa ferramenta como aliada, como instrumento que opera para mediações e interações que promovem avanços na escola que participa na formação plena da cidadania.

Bakhtin e colaboradores destacam o aspecto dialógico e dialético da linguagem, que propicia a relação com o outro. Oral ou escrita, a língua ou o enunciado, que é seu produto, a linguagem é social e está presente em toda atividade humana. É viva e evolui em um processo contínuo, o homem não a recebe pronta, mas participa de sua construção, e a escola é um espaço privilegiado para sua (re)elaboração e seu aprimoramento.

O trabalho docente que busca comunicar o conhecimento e a aprendizagem tem o olhar de Yves Clot, que se volta para as relações de trabalho que impactam no ensino/aprendizagem e no agir do professor, podendo, assim, refletir sobre possíveis desencontros que acabam por criar dificuldades para a tarefa pedagógica. Há, portanto, a preocupação com os aspectos sociais, culturais e históricos e com a constituição do homem, reflexões acerca de como se compõe toda essa engrenagem, essencial para o fazer pedagógico.

1.1 Vigotski

Vigotski viveu no contexto da pós-Revolução Russa. Nessa conjuntura, com colaboradores, buscou entender o funcionamento da dimensão psicológica no ser humano,

considerando os espaços social, cultural e histórico, refletir sobre como ocorre o desenvolvimento do sujeito, qual a relação desse processo com a espécie humana, como é possível interferir (ou não) para gerar avanços qualitativos e quais podem ser os agentes dessa relação.

De acordo com estudos de Vigotski, a aprendizagem promove desenvolvimento e os processos internos que formam as funções psicológicas superiores. Estas, na medida em que são organizadas dentro da cultura, revelam avanços na formação humana.

O desenvolvimento humano [...] pode ser entendido como o processo de apropriação dos elementos e funções culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais): o que se vivencia na relação extrapsíquica, posteriormente, será vivenciado na relação intrapsíquica, o que caracteriza o conceito de internalização. (LEITE, 2018, p. 32)

Todo o processo precisa do movimento, das muitas interações que o sujeito estabelece com o meio social, tendo a oportunidade de acessar o conhecimento por intermédio das mediações e das formas como age no mundo, sempre considerando que nada é estático, passivo, mas dinâmico.

Olhando as contribuições de Vigotski, temos que o desenvolvimento humano implica a interação entre os planos filogenético, ontogenético e social e a microgênese. Isso acontece numa relação dialética, considerando as interações; ao mesmo tempo que o sujeito age, sofre a influência da cultura, como agente ativo que transforma o meio e é transformado por este.

Na busca de entender a obra (inacabada) de Vigotski *Manuscrito*, Sirgado (2000, p. 46) destaca o pensamento do teórico: “Para nós - diz Vigotski - o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo.” O homem, ao nascer, tem sua herança genética (da espécie) e, ao entrar em contato com a cultura, vai se apropriando de elementos sociais e históricos. Vai constituindo as funções mentais superiores, característica genuinamente humana. Vigotski, “[...]ao defender o ser humano como sujeito histórico e social, evidencia que a construção do conhecimento se dá por um movimento de sucessivas interações que o sujeito estabelece com o meio social.” (TASSONI *et al.*, 2018, p.112).

Podemos, assim, dizer que os temas centrais defendidos por Vigotski, fruto de muito estudo e pesquisas, são o desenvolvimento das funções mentais superiores a partir da estrutura biológica do cérebro, as relações sociais do indivíduo com o outro e com a sociedade, base para esse desenvolvimento psicológico, e a mediação do homem com o mundo, por meio de símbolos. Isso impacta o repertório cultural apresentado ao sujeito e as formas como este interage com aquele — no caso da escola, essa tarefa é do professor, que lança mão de

estratégias para que o aluno aprenda e apreenda o mundo. Há que se recorrer a questões técnicas para esse agir, sem deixar de considerar a dimensão afetiva para resultados mais satisfatórios.

Assim, o meio social, com toda sua dinâmica, merece nossa atenção neste estudo, que pretende contribuir com a educação para todos, favorecendo e evidenciando os papéis dos protagonistas: alunos e professores (os condutores das ações formativas). Pensar na formação docente parece ser fundamental, na medida em que esse profissional tem a tarefa de planejar, escolher, desenvolver atividades que provocam e fazem refletir acerca de conhecimentos e saberes, considerando os diferentes momentos dos alunos, seus limites e capacidades.

No agir, Vigotski destaca o pensamento que nasce em nossas necessidades, interesses e motivos. É um

[...] ato no mundo e sobre si, um ato para viver [...]. Se separarmos o pensamento da vida, da dinâmica e das necessidades. Privaremos o pensamento de seu papel principal, que é o de determinar nosso modo de viver e nosso comportamento, o de transformar nossas ações, de orientá-las, de nos liberar da situação concreta. (VIGOTSKI, 1994, p. 229)

Dessa forma, o olhar se volta para a mola que motiva o pensamento e, no caso da escola, para o modo como essa dinâmica está acontecendo, no sentido de criar situações que mobilizem e gerem desenvolvimento. A atenção de Vigotski está na atividade — como ela acontece, qual seu curso e quais fatores que podem criar dificuldades para sua realização. Leontiev (1984, p. 111) destaca as “... incitações vitais que impulsionam o sujeito a agir e aquilo para o que sua ação imediata está voltada.”

Se o agir é visto dessa forma, percebemos, em Vigotski (1994), que “o homem está pleno, a cada minuto, de possibilidades não realizadas.” É assim que o homem participa da construção social e histórica da sociedade: o que está por fazer, o que precisa ser feito e sua colaboração para a cultura.

A escola é um lugar privilegiado para a constituição dos sujeitos sociais. Na relação com o outro, torno-me quem sou, o pensamento se realiza na palavra do outro. Ademais, ela consiste em um “ensaio”, visto que é em contato com o outro, com o diferente que podemos caracterizar a vida em sociedade. Existe a projeção de um modelo de homem idealizado para atender as necessidades do mercado: o ponto em que começam as dificuldades e a exclusão daqueles que não correspondem às expectativas do padrão esperado com seu modo de agir.

Essas questões nos colocam alguns desafios. Entre eles, há o modo como estabelecer um diálogo entre as evidências dos apontamentos de Vigotski e seus colaboradores sobre o desenvolvimento humano motivado pelas relações sociais e a mediação, o respeito e a aposta

na presença do outro para o sucesso do processo e a “construção” desse homem para a sociedade capitalista. Lembremos que esta tem pressa para atingir metas e atropela os ritmos mais lentos, aqueles que podem demorar um pouco mais para dar o retorno dos investimentos feitos.

Outro dilema refere-se ao docente e às dificuldades para atender as demandas: da aplicação das teorias que dão o suporte para que os alunos avancem em sua aprendizagem até a cobrança externa de resultados, com um viés mercadológico. Além disso, há um sentimento de falta de preparo durante a formação inicial (e continuada) do professor para atender essa escola aberta para a diversidade e ter a compreensão exata do contexto (que extrapola os muros da escola) para agir de forma conciliatória.

A sociedade espera e clama por uma educação que forme cidadãos aptos e responsáveis, cientes de seu papel no mundo. Cabe à escola partilhar o conhecimento que habilita os sujeitos para agir, transformar, dar novos rumos e criar possibilidades.

Com a crença no estudo de Vigotski, a escola precisa da postura que adota todo esse saber acumulado nas pesquisas e estudos de tantos teóricos, sintetizados na cultura, na história e nos aspectos sociais para conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento. O preparo docente precisa dar conta desses saberes para essa nova escola, mas, para isso, necessita ser instrumentalizado, e a reflexão deve começar por aquilo em que indivíduo deseja se formar para atender esses ideais.

Devemos pensar e rever o papel da escola para atingir as duas dimensões, mas sem atropelos: um cidadão pleno de seus direitos e deveres para um mercado cada vez mais exigente. Uma cidadania autônoma e crítica tem mais e melhores condições para atuar no mercado, com valores éticos que respeitam e promovem a vida, com capacidade de fazer escolhas acertadas e coerentes, promovendo a vida. É a essência da teoria histórico-cultural com a defesa do aspecto social, da cultura e dos conhecimentos acumulados pela humanidade, tão presentes em Vigotski.

O “ser capaz de” faz parte de uma proposta construída a partir de vivências sociais, planejadas e pensadas, considerando a presença do elemento mediador, o que pode ser feito pelo professor, por outros alunos ou até pelos pais.

Como afirma Oliveira (1997, p. 59),

a possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski. Em primeiro lugar porque representa, de fato, desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir de outro, realizar qualquer tarefa [...] uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes.

A parceria só faz aumentar a confiança, o outro apoia e constrói pontes para que seja possível aprender caminhos novos e fazer com autonomia o que antes demandava ajuda, outro

conceito que Vigotski chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). E essa é uma tarefa muito especial para a escola, saber agir, criar e promover espaços para desenvolvimento: um grande desafio rumo ao nível de Desenvolvimento Real, a conquista de novos avanços.

Essas funções poderiam ser chamadas de “‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1994, p. 97). A dimensão do potencial é uma aposta de Vigotski, afinal é nele que se concentra a capacidade de desenvolvimento. Ele está sempre em transformação e aberto a novas aprendizagens, que vão abrindo espaços, suportes para o desenvolvimento das funções mentais superiores. É processo, é dinâmico, é orgânico. É a colaboração que pode (re)criar, (re)produzir e (re)construir o desenvolvimento.

Como já foi colocado, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a relação social e as mediações defendidas por Vigotski e seus colaboradores precisam fazer parte do repertório docente para um agir que cultive esses “brotos”, essas “flores” do desenvolvimento. Daí a preocupação com o trabalho sensível do professor, com a necessidade de uma formação docente com forte embasamento teórico, muita reflexão e discussão para enfrentar uma perspectiva capitalista e “apressada” do desenvolvimento do indivíduo.

A relevância dos estudos de Vigotski converge para a interação social, nas trocas que criam espaços para que a cultura produzida ao longo da história, circule e propicie trocas dialógicas e dialéticas com o outro. Assim, promove-se movimento ao processo, gera-se desenvolvimento e possibilidades.

Para a teoria sociocultural, o processo de desenvolvimento considera os planos filogenético, que diz respeito à evolução da espécie, ontogenético, vinculado ao desenvolvimento do indivíduo, histórico, relacionado às transformações culturais, e microgenético, relativo à evolução do inter para o intrapsíquico do indivíduo. É uma trama que tece o desenvolvimento humano e promove avanços significativos, de acordo com as peculiaridades de cada um deles, o que resulta numa engrenagem que traduz movimento, aprendizagem e desafios para o que ainda está por vir.

Leal (2015, p. 80) ressalta a grande contribuição de Vigotski, dando destaque ao aspecto social pelo importante papel no desenvolvimento e na aprendizagem:

Vigotski (1997) dá mais um passo à frente, ao perceber que além das características biológicas (núcleo primário) existem as características determinadas pelas relações sociais (núcleo secundário). O autor acredita que é o meio social uma das principais barreiras que dificultam a construção de um novo caminho para a reestruturação das funções lesadas. Em suas próprias palavras, “[...] absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social.”

Citando os estudos do psiquiatra da infância e da adolescência, Werner (1999), que discute a partir de um grupo de pesquisa feito com 8 crianças (entre 8 e 13 anos), destacamos a importância da elaboração de um diagnóstico que contemple a observação desse processo, em vez de atentar para elementos isolados (no estudo, ele frisa a análise microgenética). “O elemento-chave desse método de avaliação e investigação em Psiquiatria é a compreensão dos processos psíquicos superiores (pensamento, linguagem, atenção voluntária) como processos socialmente construídos e transmitidos culturalmente.” (WERNER, 1999, p. 159).

Uma avaliação diagnóstica deve, portanto, considerar todo esse processo, de forma a contribuir com o trabalho a ser desenvolvido com o aluno, sendo muito oportuno que se considere o envolvimento social, a interação que se estabelece, para que haja contribuição com os avanços do aluno e com sua aprendizagem. É claro que tal avaliação é feita por especialista, mas deve (ou deveria) conter em suas considerações para a escola a importância do aspecto interacional, já que é a partir das trocas que se promove a aprendizagem. Werner (1999, p. 161) cita em seus estudos que,

segundo Vygotsky, o diagnóstico tradicional cristaliza o que deve ser visto como processo, como parte da dinâmica do desenvolvimento. Assim, a deficiência é coisificada, e a consequência do diagnóstico, orientado somente para a “falta” e para o “não,” é estabelecer limites a priori para o desenvolvimento do sujeito. Daí resulta o estabelecimento de metas negativas, na esfera social e educacional; ao invés disso, a avaliação diagnóstica deveria propiciar conhecimento sobre as possibilidades ou potencialidades de funcionamento, para, assim, reverter as metas “minimalistas” (no dizer daquele autor) e construir condições sociais de superação e formação de capacidades.

É a escolha da melhor estratégia para o trabalho com um diagnóstico que possibilita escolhas e não limites: o que é possível fazer com o que tenho em mãos? “A criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, e sim, desenvolvida de outro modo.” (VYGOTSKI, 1997, p. 12). Leal (2015, p. 29) destaca que Vigotski atenta,

nos estudos sobre a defectologia, para propor uma nova prática que auxilie na criação de instrumentos culturais especiais e adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência, assim como a utilização de procedimentos pedagógicos especiais que a levem a dominar esses instrumentos.

Na Escola de Zagorsk, é possível observar que a utilização de procedimentos pedagógicos especiais é uma constante para o desenvolvimento dos surdos-cegos. Ora utilizavam-se de aparelhos de ampliação dos sons para que pudessem aprender e entender a fala pelas vibrações emitidas pela caixa de som ou pelas cordas vocais (tadoma); ora comunicavam-

se por intermédio das letras do alfabeto manual — no Brasil, esse alfabeto faz parte da Língua Brasileira de Sinais (Libras) —, realizado com uma única mão. Uma das ex-alunas de Vigotski, na escola russa para crianças cegas e surdas, Natasha, hoje formada em Filosofia e Psicologia, com especialização em Psicologia Infantil, faz o seguinte depoimento:

Lá, em Zagorsk, diferente de quando vim para a minha casa, eu aprendi a me comunicar com todos (professores, funcionários); aprendi como compreender as ideias confusas que fazia do mundo naquela época. Eles me ajudaram a viver melhor no mundo, apesar de não ter sido um processo fácil. (NATASHA *apud* LEAL, 2015, p. 37)

Quem atribui os significados é o outro. Em muitos casos, a criança aprende a ser autista, por exemplo. A quebra de paradigmas é necessária, a busca de outros modos de significação é importante. Inserir, oportunizar o desenvolvimento e socializar é o caminho que se pretende. A formação do professor precisa considerar caminhos alternativos, adaptações e fuga dos estereótipos.

A presente pesquisa destaca Vigotski (2011, p. 869) em seus estudos sobre a defectologia, que faz apontamentos sobre os caminhos diferentes do desenvolvimento:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica.

As questões referentes ao aspecto cultural que impactam o desenvolvimento da criança com deficiência fizeram do estudo de Vigotski (2011) referenciais para pensar a educação como uma proposta em que sejam possíveis avanços, apesar de observados limites orgânicos.

O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

As ideias são relevantes na medida em que, em vez de estigmatizar, inviabilizar ou minimizar o processo de desenvolvimento das crianças deficientes, entende-se a necessidade de recorrer a alternativas que superem, que consigam trazer contornos possíveis quando se constata impedimentos orgânicos. Não se trata, pois, de simplesmente constatar um “defeito” e estabelecer uma política que se propõe a atividades manuais simples para integração, mas da busca de algo que contribua para o desenvolvimento da criança. Deve-se estabelecer uma

dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Nessa perspectiva, a formação do professor para trabalhar com a inclusão das crianças deve considerar, portanto, a busca de caminhos alternativos, tratando as diferenças como tal e não como limitações. E nessas diferenças, para o desenvolvimento ocorrer, é necessário construir meios variados, alternativos.

Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

A compensação social do déficit passa a ser possível quando se promove a liberdade para a vida em sociedade, o que equivale a dizer que os projetos da escola precisam valorizar as atividades que oportunizam o grupo a colaborar, com suas diferenças, para que conquistas se traduzam em uma vontade coletiva de transformação, na qual há espaço para todos. Dainez e Freitas (2018, p. 150) evocam nos estudos o olhar para uma proposta de escola que persegue uma participação social mais ativa e efetiva das diferenças, não como limites, mas possibilidades:

O que se apresenta para nós é que a função de uma educação social seria a de criar vias de desenvolvimento de novas e complexas formações psíquicas (linguagem escrita, raciocínio lógico-matemático, pensamento conceitual e metafórico, sentimento ético e estético...), viabilizando a inserção ativa da pessoa com deficiência na dinâmica da vida, ampliando a sua participação nas atividades sociais e laborais, elevando, com isso, os processos culturais constitutivos da personalidade. (

As autoras também fazem referência à educação social dentro de uma visão para a formação integral e cultural da criança, para além de seus limites orgânicos. Nessa perspectiva que envolve o coletivo,

por meio do constructo educação social, Vigotski (1997) se posiciona, portanto, em defesa de uma educação que desloque o foco do déficit orgânico para a formação integral e desenvolvimento cultural da personalidade da criança; que deixe de ter como objetivo a correção sensorial e a adaptação ao meio, e passe a se orientar para a (trans)formação das funções psíquicas mediadas. (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 150)

A tarefa é uma ideia desafiadora. Considera uma prática política e pedagógica que promova o desenvolvimento cultural da personalidade com uma formação integral para a vida

em sociedade, com a vontade coletiva que estabelece uma relação dialética entre a produção cultural da sociedade e a contribuição das diferenças para que novos e possíveis avanços sejam observados.

1.2 Bakhtin: a linguagem

A palavra como meio e modo de comunicação com o outro e como generalização da experiência, desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como um todo. (SMOLKA, 2009, p. 8)

O tempo todo a linguagem faz a mediação com a palavra, que não é neutra, que tem a força do lugar onde circula e de um contexto: de onde, para quem e o que se fala. Essa linguagem viva orienta, transita e direciona a formação docente inicial e continuada, com elaborações a partir de prescrições pensadas e formuladas por especialistas com foco no ideal de homem para o século XXI.

Com o trabalho na escola, pode-se observar que as palavras pensadas e escolhidas com o objetivo de dar parâmetros orientam as práticas do ensino-aprendizagem, conduzem as expectativas do ser humano que se pretende formar e o tipo de sociedade para a qual se volta essa formação. Assim, estão presentes o confronto, a negociação, os sentidos das palavras que apontam direções para o trabalho com e na escola. O entrelace de sinais e sons carregados de ideologias visto nas prescrições e nas relações e que tecem as tramas que constituem os conhecimentos, os saberes e as práticas docentes. É o poder da linguagem que carrega a visão de mundo e de sociedade dentro de conceitos apontados como ideais para o ser humano deste século. Para Bakhtin (2006, p. 107), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Como conciliar a polissemia com sua unicidade?”

Também convém destacar que, segundo os estudos de Vigotski (2001, p. 412), “o pensamento não se expressa, mas se realiza na linguagem.” Assim, a linguagem não traduz um pensamento acabado, mas, a partir do meio social, cultural e afetivo, a palavra incorpora o produto dessa relação dando novas formas ao pensamento que, ao reorganizar-se, também atribui novos sentidos para a linguagem.

Trata-se de um processo vivo que está em constante desenvolvimento: palavra e pensamento, sentidos e significados que se (re)constroem. O poder da linguagem que expressa o pensamento e se realiza na palavra do outro, sendo que, ao mesmo tempo que se apropria desse poder, o sujeito dá seu toque pessoal, num movimento que enriquece e é enriquecido pela interação.

Por meio da palavra, que mobiliza a linguagem e é carregada de sentidos, os textos expressam, nas prescrições, o que os articuladores pensaram a partir de estudos e reflexões sobre a educação, o aluno e o professor, porém, acabam divergindo dos interesses da sociedade capitalista e do ideal de homem para atender a esses interesses. Há muitas coincidências, mas também desencontros, porque

a língua não se transmite, ela dura e perdura na forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 2006, p. 109)

O uso das palavras tecidas pelas tramas da ideologia e dos sentidos, nos estudos de Bakhtin, é a ferramenta dos textos. As formas como essas palavras circulam e possibilitam a interpretação na comunicação constituem uma dinâmica que favorece as leituras pensadas a partir do jogo de palavras, está presente e sugere os significados para um ensino-aprendizagem ideal.

Em seus estudos, Bakhtin (2006, p. 66) destaca: “Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” Todo ato da fala tem dimensão social para Bakhtin (2006) e está sempre associado aos vários contextos da atividade humana nos quais os enunciados são elaborados. Para o autor, na realidade, o ato da fala — mais exatamente, seu produto, a enunciação — não pode, de forma alguma, ser considerado individual, no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. “A enunciação é de natureza social.” (BAKHTIN, 2006, p. 111).

De acordo com Bakhtin (2003), as enunciações produzidas nas relações e nas diferentes esferas sociais são definidas como gêneros discursivos.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se fora de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Os maiores instrumentos do desenvolvimento humano são as práticas de linguagem situada, tanto na ótica do conhecimento e do saber, como em relação às capacidades de agir e

da identidade das pessoas. A construção das capacidades cognitivas resulta, de início, do aspecto sociocultural e da linguagem. Bakhtin (2003, p. 21), na obra *Estética da criação verbal*, afirma:

quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

Somente no outro conseguimos enxergar o que ele mesmo não consegue ver em si, é o lugar que ocupamos que nos permite isso — o que também acontece em relação a nós, o outro vê o que não conseguimos ver em nós. Essa forma de olhar possibilita considerar suas vivências, dentro de seu tempo, na relação que leva em conta a troca dialógica, o movimento que ajuda a nos constituir.

E toda a teoria pensada sobre o poder da palavra (que não é neutra) e da linguagem (cheia de outras vozes), na força dialógica que a comunicação tem, é usada de forma a transparecer as intenções e os objetivos para um efetivo trabalho com o aluno e o professor. E toda a argumentação é feita a partir dessa linguagem que carrega os sentidos que os profissionais da educação entendem como pressupostos de um trabalho eficaz e eficiente. Pensando em sua importância, Bakhtin (2006, p. 66) enfatiza que “a palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.”

Aqui é possível ressaltar, mais uma vez, a preocupação com a formação docente diante desse saber, entendendo a linguagem como dinâmica, dialógica e constitutiva do sujeito. Salientamos a necessidade do agir sensível e consciente do professor na mediação dos processos de aprendizagem, de modo a abranger a turma toda.

1.3 Vigotski & Bakhtin: presença social e histórica

O uso do termo social nos remete de forma ampla a tudo o que é produto da cultura, da vida em sociedade. Falar do aspecto social é, portanto, falar da cultura, sendo que ambas repercutem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a humanidade carrega a história, a cultura e o social, os avanços são observados de geração em geração. O meio social possibilita o contato com a cultura, que se renova, transforma-se e permite a aprendizagem, que, por sua vez, produz a continuidade do processo.

A presença do outro nas relações sociais, determinante na constituição do sujeito, tem um caráter que diferencia todo o processo, na medida em que estabelece padrões qualitativos (ou não) que refletem as interações, as trocas, e promovem os avanços, o desenvolvimento, além da apropriação da cultura acumulada pela sociedade no decorrer do tempo histórico. Os estudos

de Anjos, Nacarato e Freitas (2018, p. 206) abordam o encontro com o outro, a palavra, o diálogo: “As discussões sobre o papel do outro podem ser tomadas ainda a partir das ideias de Bakhtin (1995, 2003). Para ele, uma possibilidade de aproximação entre o eu e o outro é o diálogo; por meio da palavra, o eu e o outro se encontram; se definem um em relação ao outro.”

Os trabalhos de Vigotski enfatizam o papel central da cultura, da história e do social, apontando possibilidades de etapas cada vez mais elaboradas para seres cada vez mais humanizados. Desde que a criança nasce, são as interações sociais que vão, aos poucos, gerando condições para as próximas etapas do processo. A relação social e cultural se entrelaça, transforma e é transformada, significa e é significada. A palavra faz a mediação que cria espaços para o desenvolvimento que segue o curso do meio social.

A relação dialética com a cultura promove novos planos no comportamento da criança, que, ao se apropriar de elementos sociais do meio, reelabora, reconstrói e refaz sua trajetória, surgindo novos pontos de partida: desenvolve e vai modificando, o que antes era natural, transforma-se, e novas etapas vão dando bases para avanços que se traduzem em desenvolvimento. “A transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1995, p. 54).

A transformação supõe, portanto, ver o processo de outra forma, sob nova ótica, com outros referenciais. É perceber que ocorrem mudanças, com mais ou menos complexidade, a partir das quais vamos nos tornando sujeitos cada vez mais aptos e capazes: um movimento que produz desenvolvimento. Vigotski (1978/1988) aponta que a mediação *professor-aluno* é um instrumento que regula e orienta a ação do sujeito (o aluno) sobre o objeto (o conhecimento).

Na medida em que esse estímulo auxiliar (a mediação) possui a ação específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento (em relação ao conhecimento). (VIGOTSKI, 1988, p. 54)

Em havendo uma regulação da ação (da mediação), para que haja a apreensão do conhecimento e de toda a cultura acumulada pela sociedade, além da qualidade, elas precisam ser frutíferas, o que não é uma tarefa nada fácil para a escola. Atender à grande diversidade, com suas peculiaridades e necessidades, exige preparo da equipe escolar para que as diferenças sejam vistas como fator que enriquece e acrescenta, uma vez que o outro é fundamental na construção do processo social, cultural e histórico.

É importante destacar também que o momento educacional atual é pautado por uma legislação — Constituição Federal, de 1988, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394, de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.090, de 1990, Conferência de Salamanca, de 1994, e Base Nacional Comum curricular (BNCC), de 2017. Esse conjunto de leis pretende garantir aos alunos participar e vivenciar a escola pensada para todos.

Nesse contexto, é preciso considerar o papel fundamental do professor, que deve atuar como mediador do processo, que deve buscar superar as dificuldades já conhecidas do sistema educacional brasileiro. Ele precisa assumir essa postura a fim de trabalhar com todos os alunos da turma, respeitando limites e possibilidades e tendo consciência dos tempos diferentes de aprendizagem, para que sejam assegurados os avanços possíveis e garantidos os direitos de aprendizagem dispostos na BNCC, o documento normativo que garante a aprendizagem dos alunos.

Fica clara, dessa forma, a importância da formação desse professor. Ele deve estar ciente de todas as prescrições legais bem como ter conhecimento do processo de ensino e aprendizagem e das estratégias para trabalhar com turmas heterogêneas, fazendo da diversidade um constituinte enriquecedor, no lugar de um ambiente de exclusão.

2 AS PRESCRIÇÕES E O TRABALHO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

“A análise do trabalho é inseparável de sua transformação.” (CLOT, 1999, p. 137). Os estudos de Yves Clot sobre o trabalho nos ajudam a compreender a distância entre a prescrição, a atividade realizada e o real da atividade. Para o autor, “[...] o real da atividade... ultrapassa o que pode ser visto na tarefa prescrita e/ou realizada, abrangendo aquilo que [...] se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente.” (CLOT, 1999, p. 133).

Todo trabalho requer e tem uma prescrição, que pode ser implícita (as regras, os padrões de comportamento, os modos de agir, as roupas, entre outras) ou explícita (as formalizadas). Os estudiosos do tema a definem de diferentes formas. Clot (2008 *apud* BARRICELLI, 2012, p. 41), por exemplo, afirma que “a prescrição aponta qualquer documento elaborado previamente que visa regulamentar um determinado trabalho.” Berthet e Cru (2002, p. 56), por sua vez, indicam que “a prescrição é uma injunção emitida por autoridades hierárquicas...”

As prescrições legais no mundo do trabalho podem ser elaboradas pela supremacia do poder, pelo coletivo de trabalho ou por outra instância. São um conjunto de leis, normas e regras que regem o sistema, disciplinam o funcionamento, organizam as formas legais possíveis e determinam o que ultrapassa o direito individual e fere o coletivo.

As prescrições para a educação estão previstas em documentos oficiais e estabelecem um diálogo com o dever do Estado e da família com a educação, assim como organizam e disciplinam o trabalho da escola e do professor e os sistemas de ensino (desde a creche até o Ensino Superior), em sua maioria com regras e garantias gerais que dizem respeito a diversos elementos, que envolvem desde seu financiamento até características como carga horária obrigatória.

De acordo com autores como Schuartz (2002), os trabalhadores — professores, gestores ou funcionários do poder público — devem se organizar a fim de fazer o prescrito. Saujat (2003) e Amigues (2004) refletem que, nessa atuação, há lugar para ressignificar a atividade: tomar o texto para si, com seu poder de agir, como acredita Clot (2008). Se não fosse assim, seria um mero trabalho mecânico de reprodução.

Vamos nos atentar para as prescrições da Constituição Federal de 1988, da LDB, Lei n.º 9.394, de 1996, da Conferência de Salamanca, de 1994, e da BNCC, de 2017, que fazem referências ao professor e ao aluno na Educação Inclusiva — uma proposta de educação para *todos*. A ideia é estabelecer um diálogo entre o que consta nos documentos e as bases teóricas

que sustentam o trabalho, buscando aproximações e distanciamentos importantes para a melhor compreensão das palavras usadas — da linguagem (que não é neutra) — e do modo como elas afetam o aspecto social na atividade do aluno e do professor, considerando as resistências e os desafios presentes. As ponderações se referem a questões que merecem ser refletidas no que tange à formação inicial dos professores, a seu trabalho, à relação e à atividade com os alunos na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Constituição Federal, no caput do artigo 5º, alega que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, [2020]). Podemos concluir que, para efeitos legais, todos são considerados iguais. Vale ressaltar que o conceito de igualdade, conforme bem definido pelo jurista Rui Barbosa, versa sobre tratar de modo igual aos iguais, na medida em que se igualam, e de forma desigual aos desiguais, na proporção da desigualdade.

Na sequência, a Constituição Federal deixa claro, no artigo 205, no mesmo sentido do artigo citado anteriormente, que a educação é direito de todos. No 206, salienta a necessidade de condições de acesso e permanência, o que será disciplinado por meio das leis posteriores. E no artigo 208, inciso III, sobre Educação Especial, garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, para que os alunos público-alvo desse ensino possam desenvolver-se e sentir-se estimulados a dar conta de atender a suas necessidades (BRASIL, [2020]).

A carta magna do país, Constituição de 1988, deixa clara a objetividade quanto a direitos básicos que precisam e devem ser respeitados na forma da lei:

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Essa afirmação encontra nas prescrições oficiais a urgência do olhar para até que ponto esse direito não depende de uma formação intencional docente, que pense, efetivamente, na educação para todos, de fato inclusiva, e não apenas de direito. Com a mesma preocupação de reafirmar essa prerrogativa de que a *educação é direito de todos*, a LDB faz menção especial ao AEE, com a preocupação de acolher a diversidade, com destaque para o apoio, uma vez que as deficiências precisam de atendimento especializado que reorganize e redirecione os caminhos do desenvolvimento (BRASIL, [2019]b). Essa lei, em vigor, tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio

especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.” (BRASIL, [2019]b). Nesse trecho, fica clara a função complementar do AEE.

No artigo 58 da LDB, ao tratar da Educação Especial, no parágrafo 3º, disciplina-se que o atendimento especializado iniciará na Educação Infantil e continuará ao longo da vida (BRASIL, [2019]b). Além disso, a legislação deixa claro que toda criança deve ser inserida, de preferência, na rede regular de ensino, independentemente de programas de AEE no contraturno.

Essa mesma lei, que diz sobre os profissionais do magistério, exige como formação curso técnico de Magistério ou faculdade de Pedagogia, cujos currículos terão como referência a Base Nacional Comum Curricular⁴, também sinaliza a necessidade da formação continuada para os docentes que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa parte da lei também se refere à valorização do profissional da Educação, mediante o plano de carreira do Magistério.

Outro documento muito importante é a Declaração de Salamanca, Espanha, produzida em 1994. A partir dele, a Organização das Nações Unidas (ONU) elabora um documento com “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”. Vejamos o que o documento afirma:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados. Acreditamos e Proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a 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, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam 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 provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, [20--])

⁴ A LDB disciplina, em 1996, que a BNCC deverá ser criada — o que ocorreu em 2017 — para nortear as questões de currículo da educação.

A ONU, com a força de um organismo internacional do qual o Brasil faz parte, fez o país signatário do documento, que valeu uma emenda constitucional, a qual reafirma, na Lei Magna, o direito à educação para todos. Esse documento se justifica não só pela garantia da Educação Especial, mas principalmente pela Educação Inclusiva, atribuindo maior força ao artigo 5º da Constituição Federal.

É dada ênfase a uma pedagogia que olhe para a criança e considere a diversidade para a orientação de práticas que contemplem a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos para uma sociedade de fato inclusiva. O texto é claro e pensado por uma elite da Educação dos países membros, com o objetivo de sensibilizar todos os governantes sobre a urgência de práticas inclusivas para toda a sociedade.

Por fim, mas não menos importante, temos a BNCC, homologada em 2018, que, conforme definido na LDB, deve nortear os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como as propostas pedagógicas das escolas. Há que se considerar, porém, que esse documento faz propostas para o Ensino Fundamental a partir de 10 competências para agir/pensar/atuar na sociedade, levando em conta “adaptações razoáveis”. Mas o desenvolvimento é visto de acordo com modelos pré-definidos (com adaptações para o aluno com deficiência não se sentir excluído), e não segundo as capacidades do indivíduo, o que implica a pretensão de dizer do que o outro é capaz, que remete à construção histórica do conceito de homogeneidade.

Já na introdução do texto, ela reforça que “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018, p. 7). Nesse sentido, notamos coerência em todo o corpo legal ao assegurar a educação para todos.

Uma das competências propostas pela BNCC é o respeito à diversidade, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos, saberes, cultura etc. Além disso, ela propõe um compromisso com uma educação que busque a igualdade de acesso e permanência para grupos que têm sua história marcada pela exclusão. Ancorada na Constituição Federal e na legislação educacional em vigor, estabelece para a educação escolar básica o que é essencial para a construção dessa sociedade.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Básica (DCN). Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Diante disso, partimos da orientação legal de que o acesso e permanência de *todos* os indivíduos na educação é obrigatório, fato que deve ser considerado e contemplado nos currículos de formação inicial docente. Ao pensar em política pública, ou nacional, podemos vislumbrar um sistema de proteção social de um país, uma maneira democrática de intervir na realidade.

Para discutir a política nacional da inclusão, Kassar (2011) retoma a história da educação brasileira. No início, a escola era segregacionista, previa a “dispensa” dos alunos “anormais” — englobados aqui os “débeis físicos”, “débeis mentais”, doentes contagiosos, “cegos”, “surdos-mudos” e “delinquentes”. Posteriormente, por se acreditar na época que grupos homogêneos favoreciam o desenvolvimento, eles eram agrupados de acordo com sua “anormalidade” em escolas especializadas.

Mais tarde, em decorrência de fatores econômicos, o olhar para a educação foi mudando. A alfabetização se tornava necessária para algumas tarefas, e o país passou a se preocupar mais com a universalização da educação. Como consequência do olhar inicial da educação, podemos notar, ao longo da história, a educação especial ocorrendo sempre em ambientes apartados da educação comum regular (KASSAR, 2011). Isso vai mudando timidamente quando a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 sinaliza a matrícula dos “excepcionais” dentro do possível na rede regular de ensino. No governo de Médici, a partir da Teoria do Capital Humano, busca-se a integração dos alunos especiais como mecanismo de inserção na sociedade e possível contribuição para esta.

A partir da Constituição de 1988, a educação é tratada como um direito social do indivíduo; portanto, leva em conta a necessidade de universalização, bem como a saúde, independentemente de contribuição. Com isso, há uma abrangência maior do sistema de proteção social do cidadão, do qual emergem as mudanças na política nacional da educação. Soma-se a isso o processo de globalização, o papel fundamental da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ao divulgar práticas e redigir diretrizes trazendo para o cenário interno experiências de outras nações (KASSAR, 2011).

É importante ressaltar que a escola se constitui uma comunidade de aprendizagem, em que o objetivo final é a preparação de cidadãos que possam atuar plenamente na vida econômica, social e cultural de seu país. Nesse cenário, a Educação Inclusiva coloca todos (sem distinção)

nesse espaço de formação do indivíduo, tendo em vista sua possibilidade de se inserir no mercado, contribuir com a vida econômica do país e construir uma vida particular (SOUZA; PLETSCH, 2017).

2.1 Prescrições, formação docente e atuação profissional

Pensar na formação docente inicial é olhar e refletir para o que se almeja enquanto atuação dos professores, que aparecem com destaque nas prescrições. Como parte essencial do processo, estão claras as referências que abordam a necessidade de formação inicial —objeto de estudo deste trabalho —, além da continuada. A competência técnica, o preparo para o trabalho, exige o cuidado e a preocupação com uma tarefa que forma pessoas. Segundo Sadalla (2005, p. 4),

alguns especialistas em educação têm oferecido ao professor teorias sobre temas específicos, que muitas vezes são até mesmo consideradas interessantes pelos docentes. Acontece que isso é só uma forma de dar uma roupagem nova a “velhos” esquemas de capacitação. Deve-se considerar que não é disso que o professor precisa, até porque ele muitas vezes detém as teorias. O que ele não sabe é como aplicá-las na hora em que necessita delas.

Os professores partilham com os alunos os saberes acumulados pela humanidade, (re)constroem, (re)fazem e (re)produzem caminhos para novos conhecimentos. É uma parceria que colabora para a construção da sociedade, afinal, é na escola que se formam todos os profissionais para o trabalho no contexto de vida social e cultural.

Os docentes precisam estar sempre em formação, porque são referenciais importantes na aprendizagem dos alunos. E, em tempos de globalização e de mudanças constantes, novas tecnologias impulsionam a urgência das atualizações. Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar (PIMENTA, 2006).

A partir das reflexões sobre a docência, é preciso pensar nas escolhas e decisões que o professor, ou o futuro professor, tem que tomar para desenvolver suas atividades e um bom trabalho. Conforme Faïta (2004, p. 61),

não podemos deixar de pensar no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar.

Assim, impõem-se os desafios que o professor enfrenta com as prescrições legais, as quais somam-se àquelas de diferentes esferas, como a escola, o material didático, entre outros. O “fazer a aula” deve ser analisado levando em consideração as intenções que o docente não consegue realizar e resultam na atividade: do prescrito ao realizado, com o real possível.

Observamos nos dilemas do cotidiano que a formação inicial não dá conta de todas as dificuldades que o professor enfrentará. Há, por vezes, distância entre o prescrito e a realidade, o que é causado por impedimentos (de diversas ordens); e a atividade realizada acaba não sendo executada como foi planejada.

A formação docente pode auxiliar a resolver entraves que se impõem no fazer pedagógico da Educação Inclusiva e interferem em um resultado satisfatório ou não do trabalho. Para tanto, ela deve proporcionar aos docentes conteúdos e atividades “que possibilitem a revisão de suas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem. Estas ainda estão apoiadas na noção de que as dificuldades dos alunos são individuais e na cultura da incapacidade.” (PLETSCH, 2009, p. 21).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o homem se constitui na relação com o outro, evidenciando o aspecto social, o movimento, o diálogo, o processo. As prescrições podem (e devem) apontar caminhos, mas é preciso também do conhecimento profissional e teórico para embasar novas formas de agir no coletivo e até para contornar dificuldades que se impõem na negociação que permite o contínuo desenvolvimento humano. E esse diálogo, quando não proposto na formação inicial, deve ser vivenciado na continuada, seguindo os parâmetros descritos no parágrafo anterior.

A diversidade na escola foi pensada a partir dos anos 1990, de acordo com o suporte legal da LDB n.º 9394/96, como uma forma de articular com as “novas exigências sociais”. Tal movimento acabou por trazer novas expectativas para os cursos de formação de professores no que se refere à diversidade e à deficiência, especialmente de políticas públicas, surgindo um novo entendimento: novas necessidades esperam novas formas de tratamento.

As Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores de 2015 indicam, entre outros princípios:

- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. (BRASIL, 2015)

O uso de termos como justiça, inclusão, diversidade, interdisciplinaridade parecem indicar a importância de uma formação sólida, que apresenta condições de trazer para o profissional da educação condições para contribuir com a sociedade, na formação de cidadãos aptos para exercer sua cidadania.

Portanto, podemos dizer que a expectativa de formação e do cenário real das salas de aula heterogêneas no Brasil exige uma preocupação em formar professores para consolidar a inclusão. Vale ressaltar que, para os autores Felicetti e Batista (2020) e Pletsch (2009), o foco da Educação Inclusiva são os alunos com deficiência, definição esta que será mais bem discutida a seguir. Entendemos que na inclusão social devem ser reconhecidas e valorizadas as diferentes identidades, inclusive as deficiências. Diante disso, Felicetti e Batista (2020) afirmam que o grande desafio é desenvolver uma pedagogia capaz de alcançar todos os alunos. Com esse desafio, faz-se necessário também elaborar currículos considerando as especificidades dos indivíduos.

Nas reflexões da prática de Donald Schön, pesquisador americano, além dos estudos de Freire (2006), Lüdke e Pimenta (FONTES 2012, p. 59), a formação do professor acontece por meio de um processo de reflexão na ação e produção de saberes, “uma prática reflexiva, em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz.” (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p. 134). É a compreensão de que o desenvolvimento da ação educativa deve ocorrer com uma reflexão crítica sobre a e na atividade docente.

Também para Nóvoa (*apud* FELICETTI; BATISTA, 2020), a formação é um espaço de reflexão para construir conhecimentos científicos, avaliar a prática pedagógica pensando na atividade docente, tudo isso, dentro da perspectiva inclusiva, deve ser baseado em constante discussão e construção teórico-prática para o aprimoramento profissional almejado. Portanto, pensar a formação de professores supõe olhar para a diversidade e entender como ela repercute no ambiente para a tomada de decisões acerca do que pode e deve ser feito.

Felicetti e Batista (2020) afirmam que, embora a Educação Inclusiva esteja prevista em lei, ela não ocorre satisfatoriamente por fatores diversos, entre eles, a precariedade da formação profissional, falha em entender os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos. Conforme Pletsch (2009), apesar de alguns avanços relativos à formação do professor poderem ser observados, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da Educação Inclusiva. De acordo com Vitaliano e Valente (2010 *apud* FELICETTI; BATISTA, 2020, p. 4), “os cursos de graduação não preparam suficientemente para a educação inclusiva, tampouco os cursos de

formação em serviço. Nem mesmo os professores que tiveram algum componente curricular com esse enfoque durante a graduação encontram-se adequadamente preparados.”

Aprimorar os aspectos relativos à Educação Inclusiva é não só um direito dos alunos, mas também dos docentes para poderem trabalhar de maneira adequada. Segundo Felicetti e Batista (2020), os professores reconhecem a relevância e se importam com o tema. Sanchez (*apud* FELICETTI; BATISTA, 2020) defende a filosofia educativa de uma prática inclusiva para todo o público atendido pela escola. Nesse sentido, Lima Rodrigues (*apud* FELICETTI; BATISTA, 2020) defende que a ideia de inclusão como um lugar que proporciona educação de qualidade para todos, nem regular, nem especial.

Um dos aspectos apontados como importantes para a formação inicial docente é a nova roupagem do professor, que se distancia do personagem tradicional, enciclopédico, técnico, e passa para aquele indivíduo que se preocupa com o estabelecimento de estratégias de pensamento, que reflete acerca de sua prática (FELICETTI; BATISTA, 2020). Além disso, refletir sobre a valorização das diferenças dos alunos pode ser uma forma de ruptura com o pensamento segregacionista. Dessa forma, facilita-se o processo de planejamento, próximo do real aluno. Pletsch (2009) ainda ressalta que o olhar para a formação docente em nível superior é fundamental, com especial atenção para a reflexão sobre o papel da escola, a segmentação dos grupos e a ausência de estímulos para desenvolver uma postura investigativa.

Pletsch (2009) aborda a importância de redefinir o perfil do professor para atuar em uma escola inclusiva. Ela aponta, de acordo com o *Council for Exceptional Children* (CEC), que se deve partir da ideia de que todos podem aprender, reafirmar o processo individual da aprendizagem, pensar a autoestima como importante fator nesse processo, considerar a autonomia do aluno na construção de sua aprendizagem, fazer uma avaliação contínua e individual, estimular a cooperação entre os alunos, despertar o desejo de aprender e buscar a inserção no contexto cultural dos alunos.

2.2 Inclusão escolar X Educação Especial

Segundo Ropoli *et al.* (2010), a educação especial — dentro de uma perspectiva de escola inclusiva — caracteriza-se por uma modalidade que não substitui o direito de alunos com deficiência de frequentar a escola regular. Ele é composto pelo AEE, que perpassa todos os níveis da educação, além de oferecer serviços, apoio e estratégias para que o estudante tenha ferramentas de acessibilidade para o ambiente e os conhecimentos disponibilizados na escola.

A proposta da política inclusiva pensada para a escola da inclusão proporciona um olhar para o diferente, para novos paradigmas, para o ensino que ensina a apreender o mundo.

Aproxima-se de novas formas de pensar, que convergem para o respeito, para a diversidade, para um “novo” cenário da escola pública, mas que também expõe contradições: habilidades, interesses, necessidades, comportamentos, tempos e ritmos diferentes de aprendizagem.

Considerando que são peculiares e dinâmicos os processos de desenvolvimento, Dainez e Freitas (2018, p. 147) citam, em Vigotski (1977),

ser papel da escola gerar modos de trabalho que respondam às *peculiaridades* e às *possibilidades de desenvolvimento cultural* dos alunos com deficiência. Com isso, a educação especial deveria ser repensada no âmbito da educação geral, em termos de uma *educação social pautada na atividade laboral*, com vistas à *ampliação dos processos de humanização*.

Também estudiosa do tema, Januzzi (2004, p. 10) destaca, nas pesquisas concepções da diversidade,

o modo de se conceber, de pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

As reflexões constataam dilemas da escola que não se encaixa no novo cenário de educação, ainda tendo como pressuposto alunos iguais, com salas homogêneas e planejamento sem distinção. Nesse ambiente, predomina a educação do deficiente com a preocupação de atividades simples, rotineiras e manuais “para ocupar o tempo”.

Smolka (2010, p. 122) faz uma reflexão pertinente sobre esse modelo de escola: “Em nossa construção histórica aprendemos a privilegiar a constância, a homogeneidade, a exatidão, a completude... O que não coincide, o que desregula, tem um valor marginal, desviante, patológico. Isso mesmo nos discursos pós-modernos da pluralidade e da diversidade.”

Ao longo do tempo, a educação do deficiente teve contornos diferentes, com mudanças e permanências, elaborações que focaram ora nas manifestações orgânicas/psicológicas, ora na visão do contexto que prepara para o mercado, responsável pela transformação social. Há também um viés que considera ambas: uma *mediação* dentro de um espaço social, econômico, político e cultural, que permite ser protagonista do agir nesse meio.

São concepções que se apresentam no percurso da educação, conforme a história e a humanidade caminham, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade. Dainez e Freitas (2018, p. 151) evocam trabalhos que corroboram as não coincidências observadas nessa análise:

Carvalho e Martins (2012) argumentam que o modelo de inclusão social não se mantém em uma sociedade de natureza capitalista uma vez que a concepção de desenvolvimento humano que a orienta é individual, competitiva e meritocrática. Sendo a exclusão parte do modelo capitalista de produção, Padilha e Oliveira (2013) salientam a lógica paradoxal que há em se propagar um discurso de inclusão social, quando apenas uma parcela mínima da população tem garantido o acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, inclusive o direito à educação escolar de qualidade.

São contradições que o tempo ainda não conseguiu fazer convergir. Desse modo, obtemos uma política que contemple a educação de todos os alunos, com vistas a uma sociedade que também acolha a todos de forma mais justa.

A proposta da escola inclusiva pretende ver o aluno como indivíduo, e não apenas como nota, conceito ou número, como alguém que tem capacidade de se desenvolver em suas potencialidades, com respeito a seu tempo de aprendizagem, que é único e diverso para cada sujeito. É uma proposta que considera a diversidade como fator de enriquecimento, e não de exclusão.

Ocorre que a ênfase na educação como meio/modo para as transformações sociais esperadas, com a elaboração de conhecimentos que promovem avanços científicos e tecnológicos para conceber a realidade, é um privilégio que cabe a uma pequena parte da sociedade. E, apesar dessas condições desfavoráveis, cabe à escola o desafio de ser agente facilitador para apreensão desse conhecimento produzido pela humanidade.

É um desejo ter um espaço novo, em que cada um pode ser em plenitude seu sujeito, com suas características como fator de diferenciação, e não de classificação. Nesse sentido, Dainez e Freitas (2018, p. 149) têm um olhar atento e preocupado com a tarefa da escola, uma educação social mais afinada com a vida em sociedade:

O seu esforço de elaboração reflete a incorporação da diretriz do *trabalho como princípio educativo, potencializador do processo de humanização*. Ressalta-se a proposição de que é por meio da organização ativa da vida na escola que os alunos com deficiência poderão fazer parte da vida social comum.

Vale lembrar que, para a Declaração de Salamanca (BRASIL, [20--]), todo aluno com dificuldade transitória ou permanente, decorrente de condição individual, econômica ou sociocultural, é considerado aluno com necessidades educacionais especializadas.

Mas a organização social se embasa na economia de mercado que impacta a escola e os alunos. Assim, dificulta e torna complexo o trabalho em uma sociedade marcada pela injustiça e pela desigualdade. Januzzi (2004, p. 22) assevera:

Enquanto na perspectiva apenas centrada na educação se a considerava a solucionadora de todos os problemas sociais, aqui se sabe que há o limite de uma organização baseada na apropriação do lucro por alguns, que podem gozar de todos os benefícios trazidos pelo progresso, aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos. A modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo da organização social injusta.

Diante desse cenário, o presente trabalho assume, para a discussão teórica do objetivo, a proposta de pensar a formação docente para o contexto da escola inclusiva, entendendo a educação inclusiva como espaço abrangente, possível e assegurado para todos os alunos, com laudos ou não, com deficiência ou não. Uma concepção de Educação Inclusiva como tal, requer profissionais com um repertório que contemple as demandas que se colocam. Segundo Pereira e Guimarães (2019), é preciso repensar os currículos de Pedagogia que atendem às Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Pedagogia, no que diz respeito à Educação Especial, pois, apesar de eles levantarem as questões da Educação Inclusiva, fazem-no com carga horária muito inferior (com relação à carga horária total do curso) o que denota a “falta de espaço” para discutir aspectos relacionados à educação para todos efetivamente.

Pedroso et al. (2013), em estudo realizado com cursos de licenciaturas, não observam uma reformulação nos currículos de modo a pensar na Educação Inclusiva, tampouco na Educação Especial, o que certamente resulta em despreparo para atender às demandas de uma escola da rede pública (principalmente). Cruz e Glat (2014) ressaltam a importância de a formação inicial levar em consideração questões reais com as quais o graduando se deparará em sua atuação profissional.

Essa deficiência na formação inicial dos professores para atuar em escolas realmente preparadas para a diversidade também é apontada por Mendonça (2013), que destaca a dificuldade de efetivar em sala de aula o ideal inclusivo. Esse desafio é fruto de crenças que têm raízes nas escolas, bem como de falhas na formação inicial do professor.

Vale ressaltar, mais uma vez, que, como bem explica Kassar (2014), o sistema educacional inclusivo é formado pela equação: matrículas em salas de aula comum + AEE em sala de recursos multifuncionais. Notamos, então, que Educação Inclusiva e Educação Especial não são sinônimos, a segunda é parcela da primeira.

Em análise do cenário nacional a respeito da educação especial, Kassar (2019) discute a polaridade dos entes representativos nacionais (Governo, Ministério Público, Pesquisadores, Familiares e grupos de apoio às pessoas com deficiência), que ora requerem atendimento especial para esse grupo, ora demandam sua participação plena nas instituições não

especializadas. Essa disputa certamente não colabora para a efetivação de propostas e projetos bem elaborados para esse grupo.

2.3 Prescrições, diversidade e constituição da escola inclusiva

O desenvolvimento dos conhecimentos humanos apresenta-se como um processo contínuo de confrontar e negociar o valor atribuído a um signo por uma pessoa individual com os valores atribuídos a esse mesmo signo nos diferentes pré-construídos coletivos. (BRONCKART, 2006, p. 250)

A forma como a prescrição se refere ao espaço do aluno na escola inclusiva não deixa dúvida sobre a preocupação com o desenvolvimento humano enquanto processo que põe em movimento habilidades e saberes para a construção da cidadania, do ideal democrático de sociedade que partilha de direitos, deveres, senso de justiça, em construção com os pares. A Constituição, de 1988, a LDB, de 1996, bem como as leis complementares, os decretos e a BNCC, buscam as garantias de acesso, permanência, desenvolvimento global do ser humano, adequação de método e currículos para que todos os alunos tenham espaço e vivenciem esse direito, constituindo a lei da Educação Inclusiva. Apesar disso, existem alguns pontos que precisam de aprimoramento, como a BNCC, quando dá ênfase ao trabalho com as competências, uma visão que não favorece um trabalho adequado com todos os alunos nem o acesso ao conhecimento escolar.

A prescrição defende um atendimento de acordo com as necessidades dos alunos, inclusive com adaptações físicas e de pessoal técnico (AEE) para viabilizar o trabalho com a diversidade a fim de oferecer meios para que o indivíduo esteja em sala de aula com os fatores de acessibilidade necessários para sua efetiva inclusão no contexto escolar. As singularidades no agir individual e coletivo tornam o trabalho nessa escola da proposta inclusiva complexo. Não basta seguir o que dizem as prescrições e pronto, as experiências que o indivíduo vivencia o constituem uma pessoa com toda uma estrutura psicológica, fruto das interações com o meio, com o outro. Esse sujeito se apropria de diferentes modos da cultura, o que gera, no plano qualitativo e no quantitativo, sua singularidade, inclusive do ponto de vista de respeito e da valorização da diversidade, a partir do momento em que é proporcionada a convivência com o diferente.

Embora haja uma proposta para atender a todos, não é uma tarefa fácil para a escola responder a todas as demandas, quando a diversidade exige mais dos professores que carecem de um preparo diferenciado (como já foi abordado) para um trabalho de excelência. Os alunos possuem ritmos e tempos diferentes de aprendizagem, e isso, muitas vezes, faz com que uma

parte da sala de aula fique à margem do processo de ensino e aprendizagem, sendo ela a maior prejudicada. Nesse ponto é que propomos a reflexão acerca da formação docente, até que ponto ela é pensada para esse contexto de diversidade.

A tomada de consciência dessa realidade é de suma importância, mas, por si só, não é o suficiente, é preciso saber o que fazer com ela. Trata-se de direcioná-la para a pesquisa que investiga, com base na teoria e construir alternativas para novas possibilidades.

A breve reflexão sobre as prescrições nos permite pensar em pontos que merecem destaque se queremos a construção de uma sociedade democrática, justa, com igualdade de direitos e deveres e com as garantias da educação para todos. Como formar professores para a Educação Inclusiva respeitando o princípio da igualdade e valorizando a diversidade?

Os textos oficiais têm uma linguagem carregada de vozes que significam os ideais para o homem deste século, pensadas por educadores, técnicos e legisladores em um espaço físico com os privilégios que não chegam até a escola. Isso acena para uma distância entre o prescrito, a atividade realizada e o real.

Talvez essa distância seja fruto de uma realidade em que acreditamos, mas que encontra muitos obstáculos desafiadores, nada fáceis de serem vencidos. E o resultado são práticas que não refletem um trabalho satisfatório de professores e alunos, em virtude de uma formação precária, que não atende às exigências da Educação Inclusiva em uma sociedade capitalista globalizada e volátil, como afirma Zygmunt Bauman, constituída por uma carência de recursos financeiros para reparos, aquisição de materiais, entre outros, sem contar o grande “gerenciador” da escola e da política educacional, que são as avaliações externas, desconexas, descontextualizadas e meramente verificadoras e excludentes.

O viés empresarial que cada vez mais estabelece parâmetros para a escola também é um dos entraves para a formação do ser humano. Formar pessoas exige considerar o papel social em sua constituição. Requer olhar para as relações através da linguagem que constitui o outro nas interações. É fazer parte das dinâmicas interpessoais que, aos poucos, tornam-se aquisições internas, necessárias para o desenvolvimento.

No espaço escolar, o capital e o ser humano travam embates com as prescrições para o trabalho do professor e dos alunos, porque o aspecto social, tão presente na teoria histórico-cultural, encontra desafios na economia de mercado. Não é uma relação harmoniosa; pelo contrário, há muitas não-coincidências que geram os desencontros na proposta da Educação Inclusiva.

O resultado acaba sendo uma formação insuficiente dos professores — muitas vezes, para atender exigências da economia —, que encontram dificuldade em realizar um trabalho de

excelência no atendimento da diversidade da sala de aula, que, nessa perspectiva, pensa nos possíveis retornos dos investimentos feitos. Somam-se a isso as salas numerosas (o que concentra maior diversidade ainda), a necessidade de o professor “dobrar” período por conta da remuneração, as condições materiais de trabalho precária, além das questões sociais dos alunos (contexto extraescolar, como família, possibilidade de dedicação aos estudos e recursos financeiros).

Por outro lado, se as palavras estão carregadas de vozes e os sentidos se constituem a partir do outro, o que dizem para além do texto? Como é esse diálogo? Do lugar de onde foram produzidas, como chegam aos professores e alunos e como repercutem neles?

Por fim, quando se pensa na inclusão (conforme as prescrições) é porque se observou, em algum momento, a exclusão. Com o aporte dos teóricos, acredita-se que com a ênfase do texto pode-se dar a todos o tratamento de igualdade previsto em lei. Será? O que está faltando para haver mais sintonia nesse diálogo? Há um sentimento de insegurança dos futuros professores que querem realizar um trabalho diferenciado, mas sentem a necessidade de algo a mais em termos de formação para atuar de fato na escola para todos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de minha participação (requisito do curso, o estágio obrigatório) nas aulas da disciplina *Educação inclusiva*, oferecida para os alunos do terceiro semestre do curso de graduação em Pedagogia de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, no segundo semestre de 2019. O contexto favoreceu desenvolver os estudos para minha pesquisa, que contou com a valiosa colaboração da professora da disciplina, que tem formação em Fonoaudiologia, com mestrado e doutorado em Educação pela Unicamp, estágio de pós-doutorado realizado em Portugal, com estudos em formação docente de alunos de Pedagogia, nos quais enfoca a narrativa como meio/modo de elaboração do conhecimento. A docente desenvolve também projetos de pesquisa que incluem a formação docente, a escolarização de alunos com deficiência, a psicologia histórico-cultural e a inclusão escolar.

Vale ressaltar que essa disciplina foi oferecida para essa turma seguindo as diretrizes curriculares de 2015, criadas antes da homologação da BNCC, que exigiu uma revisão e uma reelaboração do conteúdo trabalhado em 2018. Nas propostas para essa turma, foram oferecidas 43 disciplinas, sendo que 2 delas tratam da inclusão: *Educação Inclusiva* (terceiro semestre, com 72 horas) e *Introdução à Língua Brasileira de Sinais* (Libras) — oitavo semestre, com 36 horas.

Foi feito o acompanhamento das aulas durante um semestre com frequência semanal, além de um diário de campo. Este último, conforme Oliveira (2014), deve ser o lugar do registro dos movimentos, dos fatos que ocorreram, dos espaços, dos tempos e das leituras.

Tive a oportunidade de apresentar o projeto de pesquisa para as alunas para que colaborassem na reflexão; afinal, como o objetivo é a formação docente inicial, poder acompanhar uma (pequena) parte desse processo é muito importante. Houve a aprovação do Comitê de Ética, com o aval das alunas que participaram do estudo.

Foi solicitada, pela professora da disciplina, a produção de narrativas sobre as temáticas estudadas, que fizeram parte de um portfólio, que, por sua vez, integrou processo de avaliação das alunas. Elas foram convidadas a fazer três narrativas em momentos distintos da disciplina (início, meio e fim do semestre). Nelas, a proposta para a escrita era falar sobre seus conhecimentos acerca da Educação Inclusiva — conhecimento prévio e discussões na medida em que os temas eram trabalhados na disciplina, levando em conta o *feedback* oferecido pela professora, muitas vezes questionando pontos que não estavam claros.

Os momentos de partilha com a professora para escolha e planejamento foram poucos. Porém, pude⁵ participar nos/dos grupos, nas trocas com as alunas, nos apontamentos das narrativas e nos diálogos sobre as vivências dos estágios.

A narrativa funcionou como um dispositivo de formação para acompanhar o processo de desenvolvimento das graduandas. Nelas, eram feitos (pela professora e por mim) comentários, questionamentos e sugestões, que tinham como objetivo provocar a reflexão. Segundo Cleane (2017), ao pensar sobre o assunto e registrar esse movimento por meio da narrativa, o professor/estudante faz um movimento reflexivo, sendo possível solucionar dúvidas e formar questionamentos. Nesse sentido, a narrativa funciona como um instrumento de formação.

A sala do curso noturno era composta por 22 alunas. Dessas, 17 colaboraram com a pesquisa, todas do sexo feminino. A maioria delas trabalha para colaborar com a família e para manter e pagar os estudos (para algumas, até houve um intervalo entre o Ensino Médio e a faculdade, o que também impacta na formação).

Entre as alunas, 14 desenvolviam atividades de estágio não-obrigatório em salas regulares com alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Nas narrativas, as palavras e o “não dito” têm a oportunidade de encontrar nos fatos os desencontros e as sombras que constroem o cotidiano da escola, com seus limites, desafios e dilemas. Propostas que transitam entre o que deve ser realizado e o que se consegue fazer: o real possível. E, entre eles, o silêncio grita para que as distâncias diminuam e as coincidências aproximem os anseios de professores e alunos.

A constituição profissional tem estreita relação com a constituição pessoal. De acordo com Josso (2006, p. 26), as narrativas podem ser uma forma de refletir e rever crenças pessoais e concepções, a partir do momento que permitem pensar sobre questões como:

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordada nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos?

Os estudos de Freitas (2019, p. 7) fazem pontuações sobre as narrativas como processos formativos: “a narrativa, como prática cultural, é um modo de pensamento socialmente mediado que possibilita processos de transmissão e apropriação de conhecimentos e saberes.” As

⁵ Aqui retomo brevemente a primeira pessoa do singular para relatar uma vivência particular.

narrativas fazem parte do processo de aprendizagem, como espaço de reflexão, seleção, registros e (re)elaborações, é o que Freitas (2019, p. 50) fala sobre esse momento de formação e conhecimentos, citando Passeggi:

como práticas de formação, as histórias de vida são verdadeiras fontes de descobrimento, que permitem ao narrador expor suas experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento. Ao narrar, ocorre no sujeito um processo de interpretação e reinterpretação dos fatos, de modo que ele (re)elabora o processo de suas aprendizagens.

Ainda segundo Freitas (2019, p. 50),

a compreensão da narrativa [estabelece-se] como meio/modo de elaboração de conhecimento. Narrar é uma atividade de linguagem, tipicamente humana que se constitui na/pela palavra (oral, escrita). Orientado pela palavra, o sujeito elabora conceitos, organiza seu pensamento. Por conseguinte, há uma intrínseca relação entre narrar e pensar, entre narrar e elaborar conhecimento.

Vimos aqui a forma de organização dos dados coletados. Passemos, na próxima seção, à descrição geral do contexto de pesquisa e das participantes.

3.1 O contexto e os atores

A pesquisa de campo teve como eixo as narrativas escritas de alunas do terceiro semestre do curso de Pedagogia, também foram feitas trocas com uma das alunas, Edna, que apresentou algumas das atividades desenvolvidas (impressas e filmadas). Edna se mostrou muito pronta para colaborar com a pesquisa diante da angústia de ver como o aluno que acompanhava em seu estágio não obrigatório, Paulo, era excluído por toda equipe escolar. Muitas vezes, buscou ajuda na escola, com especialistas, na faculdade, mas acabou por trilhar o caminho que achava ser o melhor diante de tantas dificuldades.

Usaremos aqui nomes fictícios para a preservação dos atores, que ficaram mais à vontade para contribuir com a pesquisa. São as alunas: Gabi, Lara, Isadora, Eni, Elza, Gisele, Laura, Helena, Bianca, Andrea, Jacira, Edna, Silmara, Marcia, Luana, Marina e Sonia. Os debates descritos nas narrativas, aconteceram na sala de aula da universidade, durante a disciplina *Educação Inclusiva* com a professora, que dialogou com os textos teóricos, vídeos e recortes de vivências dos alunos com deficiência física, motora ou intelectual. As atividades da disciplina estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – TEMÁTICA DAS AULAS

DATA	TEMA	ATIVIDADE
05/08	Levantamento dos conhecimentos prévios	Apresentação do programa da disciplina e bate-papo.
12/08	Reflexões sobre a inclusão e exclusão social	Leitura e discussão da narrativa “Na escola eu era especial”. Exibição do curta-metragem <i>Conscientização inclusão</i> .
19/08	Percurso histórico da educação especial	Discussão sobre o texto “Breve histórico da educação especial no Brasil”. Redação de resenha do texto.
26/08	Educação inclusiva, LDB e outros documentos oficiais	Projeção de um vídeo da Rosana Glat (CORDAS, 2018); Discussão do texto “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional” (KASSAR, 2011).
02/09	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar	Discussão com base no roteiro de leitura do texto de Kassar (2011).
09/09	O sistema educacional e a inclusão	Discussão do texto “Construção educacional de um sistema inclusivo: um desafio político pedagógico” e estudo de um caso do livro <i>Possibilidades de história ao contrário</i> .
16/09	O sistema educacional e a inclusão	Continuação do estudo de caso.
23/09	N1	-
30/09	A singularidade do sujeito no contexto escolar	Devolutiva da N1. Exibição do filme <i>As cores das flores</i> . Discussão a partir do texto “Narrativas das experiências com alunos com deficiências”.
07/10	A diversidade nos processos de aprendizagem e os procedimentos educativos diversificados	Leitura do texto sobre as “Borboletas de Zagorsk” e exibição de um documentário.
21/10	Temas atuais sobre inclusão escolar	Palestra da Junia: “Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possibilidades e desafios do desenvolvimento de práticas educativas a luz da perspectiva histórico-cultural”.
28/10	Proposta para atuação pedagógica do professor. O processo de avaliação da aprendizagem no	Leitura e discussão do texto “Reflexões sobre avaliação no contexto do Projeto OBEDUC: contribuições da teoria histórico-cultural”.

	contexto da educação inclusiva	
04/11	Proposta para atuação pedagógica do professor	Leitura de texto sobre a organização e desenvolvimento de práticas do professor no contexto da diversidade escolar e discussão sobre o tema.
11/11	Algumas propostas para atuação pedagógica da equipe de gestão escolar	Palestra com profissionais da área.
18/11	Temas atuais	Palestra “Desafios e possibilidades de escolarização de um aluno autista: contribuições da perspectiva histórico-cultural”.
25/11	N2	-
02/12	Contextos socioculturais de aprendizagem	Devolutiva e fechamento da disciplina.
09/12	N3	-
16/12	Atendimento aos alunos	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir da ementa da disciplina.

Entre os temas trabalhados na disciplina, estão:

1. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional, com o texto de Kassir (2011), que faz um breve relato dos desafios que a Educação Especial encontrou ao longo do tempo, desde a implantação de uma política pública até o estabelecimento de um sistema de educação inclusivo para dar o suporte necessário e garantir a educação escolar para todos os alunos.
2. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão, com a reflexão de Carvalho e Martins (2012), que retrata a relação entre o ser e o produzir, na qual indivíduos com menos potencial não têm prioridade na escala social. A liberdade nesse modelo é negada a quem tem capacidade de produção e consumo reduzidas. A eles, sobra o paternalismo, já que o capitalismo não comporta uma sociedade igualitária.
3. Breve história da Educação Especial, com base em Mendes (2010), da segregação até a inclusão: as políticas públicas, os avanços e os retrocessos.

4. Educação Inclusiva, discutida a partir dos contextos social e histórico: análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, com debate sobre as possibilidades e o olhar em novos cenários.
5. Reflexões sobre a inclusão: significados e sentidos da inclusão e da exclusão social, discussão sobre o alcance de práticas sociais que facilitam (ou não) a inclusão.
6. O sistema educacional e a inclusão, com Oliveira e Leite (2007), que discorrem sobre a forma da organização do sistema educacional e da repercussão dele no público-alvo de práticas inclusivas.
7. A singularidade do sujeito no contexto escolar (FREITAS, 2019): o respeito às diferenças com propostas que contemplam e consideram possibilidades.
8. A diversidade no processo de aprendizagem e os procedimentos educativos diversificados: conhecer para poder, a partir de novas e diferentes práticas, refletir sobre novos caminhos para avanços na aprendizagem.
9. Propostas para atuação pedagógica do professor/da equipe pedagógica/da equipe gestora, com texto de Freitas (2010) sobre avaliação de aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva, palestras com a coordenadora escolar Rosemeire, com uma mestranda da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e com os pesquisadores Junia e Daniel, doutorandos da Universidade São Francisco (USF), sobre os desafios do Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), da Hiperatividade e do aluno autista: visões de uma equipe para atender a Educação Inclusiva, reflexão sobre o agir diferenciado.

Foram realizadas também leituras de textos com o objetivo de dialogar com os temas trabalhados. No que se refere à narrativa, o foco recaiu “Na outra escola eu era especial”, de Vanessa Simas (2018), que fala sobre o quanto é possível fazer a diferença quando a proposta de trabalho consegue, através das brechas, promover avanços sem estigmas que limitam a aprendizagem. Também foi trabalhado o texto de Padilha (1977) “Possibilidades de Histórias ao contrário”, que aborda as dificuldades de alunos encaminhados para a sala especial e o agir dos professores: o encaminhamento e as inconsistências dos fundamentos.

Alguns recursos visuais foram trabalhados, como o curta-metragem *Cordas* (2018), com Pedro Solis, que aborda a amizade de uma menina com Nicolas, um garoto com paralisia cerebral. O vídeo com Rosana Glat, da Universidade Estadual do Rio Grande (UERG), com abordagens sobre a Educação Especial no Brasil (2018), caminhos e desafios enfrentados até a

garantia de ingresso no ensino regular, um processo de construção que desafia o “conceito de escola meritocrática, classificatória e homogeneizadora. Uma nova cultura escolar.” (CORDAS, 2018).

Outra discussão envolveu a produção espanhola *As cores das flores*, com a direção de Miguel Benfica. O filme fala sobre um garoto cego que precisava escrever sobre as cores das flores, revelando a sensibilidade e a criatividade do estudante para realizar a tarefa em uma sala do ensino regular.

Outro material levado para a sala de aula foi *As Borboletas de Zagorsk*, um documentário produzido pela BBC de Londres, com a direção de Ann Paul, lançado em 1992. Ele tem inspiração nos estudos de Vigotski e no trabalho de uma escola russa com crianças cegas e surdas: a teoria histórico-cultural pontua que todos podem aprender, apesar de suas dificuldades.

Os conteúdos debatidos são densos e contaram com um suporte teórico que acredita nos aspectos sociais, culturais e históricos. Estes supõem interações conforme proposto por Vigotski, uma linguagem que estabelece a parceria com o outro, de acordo com os ensinamentos de Bakhtin, a mediação, o coletivo, e dialogam com os textos prescritivos e com contextos reais, perpassam o cenário de conteúdos e discussões da prática inclusiva a fim de uma formação inicial coerente com o que almeja a proposta.

As escritas das narrativas das alunas, logo no início, revelaram o pouco conhecimento acerca do tema e até certa surpresa com a diversidade presente na sala de aula regular. Essa diversidade exige conhecimentos para desenvolver um trabalho com todos os alunos, incluindo aqueles que possuem algum comprometimento para a aprendizagem, levando em consideração os diferentes tempos, habilidades e competências, com o cuidado de garantir o espaço para a participação e interação de todos. Não faltaram questionamentos sobre a dificuldade de conciliar as tarefas docentes. Houve, por parte das alunas que faziam estágio não obrigatório em salas regulares com alunos que possuíam laudos e que eram acompanhados por elas, a preocupação em ouvir um pouco a voz dos professores das escolas onde faziam estágio, também de alguns gestores, preocupação essa oriunda dos debates em sala de aula e organizada pela disciplina, sobre a visão desses profissionais acerca da educação inclusiva.

Todos esses elementos — os textos teóricos, os apontamentos para reflexão, os vídeos, as trocas com as alunas em sala e o vivenciado nas escolas com os estágios — fizeram parte do repertório da disciplina nesse terceiro semestre. Assim sendo, os dados coletados foram organizados considerando a apropriação dos textos teóricos no diálogo com a escola (vivência no estágio extracurricular), a formação de alunas que não vivenciam ainda o cotidiano escolar,

as dinâmicas da disciplina em que leituras complementares e vídeos serviram de pano de fundo. Esse cenário teve muita discussão, orientação, reflexão e posturas que revelaram a fragilidade e um caminho ainda longo a ser percorrido para enfrentar os desafios da diversidade. Para pensar nesse agir do professor que requer conhecimentos e saberes que sirvam de base para um agir reflexivo, este estudo organiza os dados coletados considerando o estágio extracurricular, o diagnóstico, a aprendizagem das alunas e as possibilidades para uma formação docente para a escola inclusiva.

4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DISCUSSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os dados foram agrupados, na análise, em dois eixos, sendo o primeiro o estágio extracurricular. Neste eixo, destacamos os relatos (escritos e orais) das alunas sobre a experiência de realizarem o estágio extracurricular, tema que acompanhou todo o semestre. No segundo eixo, o aprendizado das alunas, destacamos, das narrativas das alunas produzidas ao longo do semestre, indícios dos aprendizados delas durante o curso.

4.1 O estágio extracurricular

No início do semestre, a professora fez um levantamento sobre os conhecimentos das alunas sobre a deficiência, a Educação Especial, a inclusão, a exclusão, a Educação Inclusiva, e elas narraram um pouco de seus contatos e/ou experiências com os temas apresentados. Como muitas alunas realizavam o estágio extracurricular em salas em que havia alunos com laudos, as expectativas com a disciplina eram as melhores, queriam apoio para suas atividades na escola. Abaixo seguem alguns registros dos relatos e impressões acerca das inquietações com o estágio (extracurricular) no primeiro dia de aula, registrados em diário de campo da pesquisadora:

Comecei o estágio hoje, são muitas crianças com dificuldades, a escola é rural. Vou acompanhar um aluno de 9 anos, do terceiro ano, era muito agressivo segundo a professora da sala, mas está mais calmo com a medicação atual. Hoje consegue fazer algumas atividades. Ele falta muito e mora em um acampamento [Sem-terra]. A criança tem um contexto conturbado, mais falta do que vai à escola. Parece que a família dá mais importância quando sabe que a criança tem um estagiário só para ela. Percebem que a criança começa a evoluir, e a família começa a cuidar mais também. (Eni)

O aluno tem paralisia cerebral, é agitado, usava sonda para se alimentar, tem 4 anos, está na creche. A mãe retirou a sonda para ele se alimentar por conta própria. A escola não fez nada, deixou que ele vegetasse. Eu também larguei. Não voltei mais. (Bianca)

A sociedade que não sabe ser inclusiva, não é só na escola que é preciso. Tive contato em uma festa com uma menina cega que me cumprimentou tocando no meu rosto. Estranhei e não gostei. Hoje eu sei que ela precisa dessa linguagem..., me tocar. (Laura)

Hoje entrou uma aluna surda, mas ninguém na escola sabe como trabalhar com essa criança. (Helena)

Acompanho um aluno com autismo e um aluno com TDAH. Não vejo neles o diagnóstico. As atividades são iguais para todos. [Estão no oitavo ano]. (Marcia)

Tinha, na escola, uma criança muito agressiva, batia, mordida, com 11 anos. A professora era agressiva também. O aluno com autismo. Insisti! Mas não consegui e saí. A escola não me ajudava, ninguém estava nem aí para ele! (Bianca)

Acho que é importante falar da falta de preparo dos profissionais. Eles não estão preparados. (Edna)

O professor precisa não ter medo. Falta proximidade com o aluno. Ele tem medo ou não sabe como lidar com esse aluno. E mesmo que ele vai mal o ano inteiro, ele é promovido. (Gisele)

Acho falta de interesse do professor. Também falta conhecimento. (Bianca)

A gente tem que estar aberto a mudanças. O professor precisa estar aberto para mudar. (Luana)

Se o professor não acredita que vai dar certo, não funciona, ele vai abandonar... (Laura)

O professor fala que a hora que puder trabalhar só com esses, vai dar certo... (Gabi)

Parece que tem uma sala especial dentro da sala regular. (Edna)

Como pensar o capitalismo, de forma a acolher a inclusão? Será que tem outra forma? (Lara)

Até porque tem leis, e não adianta mudar as leis... (Jacira)

Falta é conhecimento. (Lara)

As professoras que eu converso falam que vai virar assistencialismo de novo. (Eni)

Colocam a criança na sala para normalizar..., não mudou muito. Na prática, a criança, coitada, tem que se adaptar. (Andrea)

Após a riqueza de relatos, a professora faz apontamentos sobre algumas das colocações das alunas. A professora informa que toda sala com aluno com deficiência deve ter um profissional de apoio e que os municípios têm autonomia para implementar o trabalho com esse profissional. Aborda o conceito de estigma, explicando que alterações no comportamento não indicam necessariamente deficiência.

“A deficiência desestabiliza a gente”, diz a professora. Nossa sociedade não está organizada para viver com as diferenças. Cita Vigotski e comenta que a pessoa que nasce cega, por exemplo, constitui-se desse modo e não se vê de outro modo. Isso desestabiliza o outro, que é quem vê o diferente. As tecnologias ajudam hoje os cegos, como o leitor de tela nos computadores. Há também o implante coclear... Há um embate entre quem defende a cultura dos surdos e quem defende a transição para implante.

A professora salienta o uso de termos adequados ao se referir às deficiências, como por exemplo: aluna com deficiência auditiva, visual, com paralisia cerebral, com TDAH... E completa: “Não são alunos de inclusão. Todos são de inclusão. Não se trata de definir o outro, mas de compreensão de suas possibilidades.” Com isso, é dado o destaque para a importância da forma de olhar, afinal, constituímos-nos a partir do olhar do outro. Não são relações passivas, apáticas, mas de referencial, que supõe trocas, relações dialógicas que oferecem conhecimento e desenvolvimento.

A partir daí, a professora questiona: “O que o professor da sala regular precisa saber para trabalhar com esses alunos? Com todos, na perspectiva inclusiva? A sugestão é que reflitam sobre a colocação e aproveitem para contar um pouco nas suas narrativas.” Solicita que as narrativas sejam momentos de diálogo entre o conhecimento e a realidade vivenciada, com a palavra que circula, atribuindo sentidos, experimentando e sendo fruto das práticas reflexivas.

Os relatos acima partem do diário de campo relativo ao primeiro dia do semestre. Mostram a expectativa da sala para a disciplina *Educação Inclusiva*, em especial daquelas alunas que já estão na escola, com o estágio extracurricular, questão essa que perpassou todo o semestre.

Ao final dessa primeira aula, a professora já solicitou a primeira narrativa. Nas seções a seguir, destacamos alguns trechos das narrativas das alunas. Transcrevemos as redações das alunas; como cada seção é composta integralmente por trechos transcritos, mantemos o padrão geral de escrita da dissertação, ou seja, não utilizamos o itálico nem o recuo.

4.1.1 Eni

João, matriculado em uma cidade do interior de São Paulo, apresenta TDAH, DI [Deficiência Intelectual], psicose infantil e transtorno opositor (cada transtorno surgiu em uma idade diferente, segundo informações da psicóloga, mas nasceu com a psicose infantil). Por sofrer de violência doméstica, foi para adoção com 2 anos de idade. É desconfiado, não acredita em ninguém, essa falta de confiança impede que qualquer ajuda externa chegue até ele, ensinar é uma tarefa muito difícil, porque as dúvidas e desconfianças dele são visíveis.

João é uma criança bem-educada, como pessoa é doce e ao mesmo tempo temperamental, grosso às vezes. Imagino que essa mudança de humor pode ser bipolaridade e é muito difícil entender, é tudo muito de repente, ele está feliz e, em segundos, parece outra pessoa, com palavras ofensivas e cruéis a minha pessoa. Disseram-me que é característica do transtorno. [Minha intenção é] aprender a trabalhar primeiramente com a situação para ter algum sucesso, conhecer as dificuldades e as possibilidades para ter êxito e ajudá-lo.

4.1.2 Edna

Atualmente, faço estágio em uma escola pública, na cidade vizinha [do interior de São Paulo], sou cuidadora de um TEA. E mais que limpar, alimentar e cuidar, eu ensino e aprendo com ele todos os dias. Penso em trabalhar com educação social depois de formada, promover a integração social e torná-la ativa, fazer e dar oportunidades às crianças que precisam, mas são esquecidas ou ignoradas pela sociedade, fazer a diferença para alguém.

[...] Agora acompanho um aluno com autismo severo, de 10 anos, está na quarta série, não fala, não escreve, é muito carinhoso e sociável, às vezes, ele fica agitado quando a mãe se esquece de dar o remédio, do seu modo ele consegue escrever seu nome, faz gestos quando quer água ou ir ao banheiro e se alimenta sozinho. Aos poucos, vou estimulando novas atividades, ele não faz nenhum acompanhamento, somente a escola. Na escola, o aluno Paulo não fica na

sala de aula; na verdade, fica na biblioteca, uma sala improvisada para ele, a professora diz que ele atrapalha os colegas, porque o Paulo não fica sentado e grita muito. As atividades feitas pelo aluno, sou eu, a cuidadora, quem elabora, a professora não me auxilia em nada a respeito do aluno dela; nas atividades feitas pela escola, meu aluno nunca está incluso, como foi no dia das crianças, que, das atividades feitas, em nenhuma ele participou, por não conseguir ficar sentado. De filmes, teatro e passeios ele não participa, por acharem que ele atrapalharia. Tento incluir ele ao máximo na escola, mas sou só a cuidadora, e existe coisas que não estão ao meu alcance.

4.1.3 Gisele

[...] Fiquei sabendo que ia trabalhar com o aluno M com DI. Apenas essa informação me foi passada. Quando cheguei à escola, no primeiro dia, não sabia o que fazer, pois não tinha experiência, estava desinformada sobre o assunto, e não fazia ideia de como ia trabalhar com o aluno M.

4.1.4 Elza

[...]Na maior parte do tempo, ficava com a aluna Maria, de 8 anos. Ela é uma pessoa com Síndrome de Down. Ao contrário do que já foi rotulado para mim em todo tempo em que se retratava essa deficiência — dizia-se que todas as pessoas com Down são amorosas e muito carinhosas —, a Maria é uma estudante muito nervosa, bate com bastante frequência e, muitas vezes, utiliza-se de palavras inadequadas para se referir a mim e a outras pessoas.

Maria está numa escola em período integral, mas sai no horário do meio período, com um horário diferente de seus colegas de turma [...]. Em questão de ensino, torna-se impossível auxiliá-la, ela possui muita resistência em ficar dentro da escola em seu todo, muitas vezes, saía da sala e não voltava até o fim do período[, quando entrava] para buscar sua bolsa para que pudesse ir para casa. Havia dias que entrava na sala dos professores e derrubava tudo o que estivesse ao seu alcance, depois, apenas ficava embaixo da mesa e, mesmo com todo o pedido, não saía dali [...]. Houve um episódio que ela me atacou fisicamente, não achei que as providências que a escola tomou foram cabíveis, mas não concordava com a maioria das ações da equipe gestora e da professora da escola.

4.1.5 Laura

[...] [Faço] o estágio numa escola com duas crianças matriculadas no segundo ano, que neste trabalho chamarei de GS e GF. GS [é] diagnosticado com Deficiência Intelectual com o adjetivo de curioso, muito agitado, porém extremamente carinhoso e que adora abraçar. GF

[tem] com diagnóstico de síndrome de Asperger, [é] inteligente, curioso, mas pouco sociável. [...] Foi o início da minha carreira de professora tendo contato com a tão sonhada inclusão, meus acertos e falhas, meus sentimentos mais sinceros no decorrer desse início para o contínuo caminho da formação.

[...] GS senta-se do lado da professora, e GF fica na primeira carteira, eu tenho uma carteira que está bem em frente da carteira de GS [...]. GS tem muita dificuldade no raciocínio e na compreensão, tem sua concentração afetada, não ficando mais que alguns minutos sentado, precisa tomar cuidado, pois só resolve seus problemas no chute, e passando a perna nos colegas. Ele é autista, mas não tive problemas com ele, só não pode ser contrariado de forma dura/rígida, se estiver fazendo algo errado, explique o que não deve fazer e, na maioria das vezes, vai parar; caso contrário, vai surtar [...].

4.1.6 Márcia

O meu primeiro contato com o estágio foi pela rede pública do município, desde outubro de 2018. [...] Eu ficaria como auxiliar de classe de uma sala de sétimo ano e acompanharia dois alunos, um com espectro autismo e outro com diagnóstico de TDAH. O meu primeiro passo foi pesquisar o que era. Como lidar com esse tipo de aluno? Será que seria difícil ou fácil? Muitas perguntas surgiram na minha cabeça, e fui direto no *Google* para pesquisar [...], e não bateu de forma nenhuma com o que esperava encontrar.

[...] O Silas tem autismo, 13 anos, e não se encaixa em nenhuma das características pesquisadas. O Paulo, também com 13 anos, tem TDAH, possui um pouco das características, mas, em grande parte do tempo, parece mais calmo que eu. Fico perto dos 2 e ambos são maravilhosos, posso até falar que são mais espertos do que eu mesmo, aprendo muito com os 2, também fico brava às vezes, quando fazem pirraça (qual adolescente não faz?). O Silas tendo autismo, não realiza movimento repetitivo [...]. Uma coisa é certa, quando ele gosta de algum assunto parece um *expert*, é muito curioso e pergunta de tudo, sabe de muita coisa interessante e outras nem tanto [...]. Ele ainda tem dificuldade da fala, quando ele fala mais alto, gagueja, e utiliza palavras de baixo calão com muita frequência. E outro fato, ele não é medicado.

O Paulo, com diagnóstico de TDAH, é medicado [...], não parece muito calmo, e essa calmaria não afeta em seus estudos. Aprende muito rápido qualquer conteúdo e é organizado com suas coisas, ama desenhar e falar sobre seus jogos [...]. Sem o remédio, o Paulo se ofende muito fácil e qualquer coisa que o toca, seja sem querer ou por querer, ele parte para bater.

4.1.7 Gabi

[...] A [minha] experiência com um aluno autista [é esta]: [...] o nome dele é Luis, tem 4 anos. No período que fiquei com o Luis, foi possível notar o quanto ele é uma criança agitada, que não gosta de barulho e não interagia com outras crianças. Ele gostava de brincar isolado dos outros, mas ele se mostrava uma criança dócil.

Antes de iniciar na escola, foi avisado que ele era uma criança nervosa e violenta. Eu fui conhecendo o Luis, e foi possível ter uma visão totalmente contrária do que foi dito, conheci uma criança dócil, que adorava atenção e carinho. Entrei lá não tive muita orientação; no primeiro dia, já fiquei sozinha, quando precisava de algo, ou tirar alguma dúvida, eu ia ao berçário para perguntar para as duas professoras que ficam lá.

4.1.8 Silmara

Meu aluno (se assim posso chamar) tem 7 anos e foi diagnosticado com a síndrome de Cornélio Lange, ele tem um atraso na linguagem significativo, mas consegue se expressar, apesar do déficit intelectual, não parecer, até o momento, tão alto, ele é muito habilidoso em montar as coisas, sempre que pegamos blocos de montar, ele se mostra criativo e sempre fica entretido com eles por muito tempo. [...] Em questão de interação com as outras crianças, ele não interage muito, costuma [ter] mais [contato] comigo [...]. As crianças são de diferentes séries e idades e respectivamente diferentes professoras, o meu contato com elas é baixíssimo, nenhuma nunca parou para me perguntar como as crianças são comigo, e talvez o máximo de contato que temos é um “boa tarde” quando entro na sala dos professores.

4.1.9 Algumas observações sobre o estágio e as falas das participantes

O estágio extracurricular consiste em uma atividade não obrigatória, podendo ser remunerada ou não, que pode ser desempenhada por estudantes. As atribuições do estágio não obrigatório podem ser diversas. Segundo Freitas e Dainez (2018, p. 80),

diante dos desafios que permeiam a implantação do sistema educacional inclusivo, há movimentos na esfera municipal para instituir ações de suporte pedagógico com vistas em assegurar a escolarização do público-alvo da educação especial. A contratação de estagiários dos cursos de licenciaturas, de pedagogia para acompanhamento sistemático de alunos com deficiência na sala de aula comum tem sido uma dessas ações emanadas da ampliação do ingresso desse alunado no sistema regular de ensino.

Cabe ao município organizar e supervisionar o estágio. Para isso, tem uma equipe com profissionais designados para essa tarefa, entre eles, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos entre outros, que atuam desde a triagem até a orientação da equipe escolar para

o atendimento dos alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou algum tipo de deficiência.

Pelos relatos das estudantes, podemos dizer que esse apoio não tem dado conta da demanda, talvez pelo pequeno número de profissionais que o compõem, de uma rede que teve um aumento significativo desse público-alvo, em razão do atendimento inclusivo nas salas regulares, o que dificulta que o trabalho seja realizado a contento. Sendo assim, a orientação acaba sendo espaçada, e, por vezes, as decisões ficam por conta da escola e dos professores.

Apesar de os estagiários, nessa experiência, avançarem na prática educativa com alunos com deficiência na classe comum, tal prática apresenta limites por se construir à parte da dinâmica geral da própria sala de aula. Ao invés de os estagiários atuarem junto aos professores e serem, por eles, acompanhados, acabam por cuidar dos alunos com deficiência. (FREITAS; DAINEZ, 2018, p. 80)

Nesse sentido, pudemos observar algumas inquietações das alunas diante da realidade da escola, como nos relatos abaixo:

A equipe escolar e gestora não estão no mesmo ritmo, e isso dificulta a escola a andar para frente, a inclusão não acontece ...Colocam os mesmos nos fundos da sala e deixam a responsabilidade das crianças para os estagiários. (Elza)

A relação que ele tem com a sala é um pouco “complicada”, como gosta de assuntos que não são os mesmos da sala, acaba sendo excluído da roda de conversa..., alvo de piadas que ele não entende. Prefere fazer as atividades de dupla sozinho. (Marcia)

O que mais me abismou é a quantidade de pessoas dentro do ambiente escolar, e nenhum elogio em relação ao aluno “P”. Sempre falando que é preguiçoso, choroso, zomba de tudo, não para quieto, é chatinho. (Marcia)

Freitas e Dainez (2018, p. 88) destacam a necessidade de um melhor direcionamento sobre a atuação das estagiárias, que, em sua maioria, acabam sendo acompanhantes dos alunos com deficiência, mesmo sem o preparo necessário para desempenhar esse papel:

Se, por um lado, a contratação de estagiários pelas redes de ensino se apresenta como uma iniciativa voltada para a oferta de condições necessárias para a permanência do alunado da educação especial na escola e para o seu acesso à aprendizagem escolar, por outro lado, notamos que a função das estagiárias demanda maior definição.

Para as autoras, muito da participação no estágio acaba por depender da forma como se estabelece o diálogo com a escola e a professora, e é o que notamos nas narrativas das futuras professoras quando se referem ao estágio. E a depender de como essa troca acontece, “realça-se nos dizeres das estagiárias a imagem produzida do seu (não) lugar na relação de ensino, daquela que não pode opinar, ‘dar ideia’, que não pertence ao grupo escolar.” (FREITAS; DAINEZ, 2018, p. 89). Diante desse papel que não tem os contornos definidos, o estágio extracurricular depende do grau de envolvimento das estagiárias nas atividades da sala de aula

e de sua postura diante dos desafios da escola inclusiva, considerando os saberes em construção, suas reflexões e aprendizados, além dos diálogos que permeiam essas trocas.

Alencar (2020, p. 97) também destaca a questão de as escolas não possuírem definições claras sobre a atividade das estagiárias, o que produz diferentes olhares para essa atividade, que, por vezes, repercute em sua formação de alguma forma:

A falta de direcionamento da rede de ensino em relação ao trabalho das jovens pode ter sido um dos motivos que levou as estagiárias a demonstrarem tantas dúvidas e incertezas em suas funções. Freitas e Dainez (2018), em seu estudo, também corroboram com estas evidências ao colocar que, embora o estágio extracurricular seja um espaço importante de aprendizado e de reflexão, a falta de clareza do papel a ser assumido pode não ter o efeito desejado e trazer angústias e inseguranças às estagiárias, o que não contribui para o processo formativo.

Nos relatos das alunas, vemos que elas observam a exclusão. Nesta, de um lado, está um professor que não dá conta das exigências da sala com crianças que têm necessidades para as quais ele não se sente “preparado”, do outro, há alunos angustiados por um olhar que enxergue que existe algo que pode e deve ser feito. As estagiárias, do lugar em que estão e com o saber ainda em construção, fazem uma leitura desse cotidiano, lembrando que elas têm uma visão que representa um recorte dessa realidade, já que acompanham uma parte desse trabalho, dadas as condições de sua atividade.

A cada comentário, há a preocupação com “seus alunos”, fala recorrente, que remete à tarefa que lhes cabe na escola: na grande maioria dos casos, ficar com os alunos e desenvolver as atividades com eles. Percebemos que a tarefa do estagiário acaba sendo limitada ao aluno que acompanha, assumindo responsabilidades sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de forma individualizada, sem ter contato com o coletivo da sala.

Durante as aulas na disciplina na universidade, as alunas debatem o cotidiano da escola, os desafios e dificuldades com esses alunos da Educação Especial e com o desempenho de suas atividades de estágio. A professora da sala recorre aos conhecimentos teóricos e práticos (que não são poucos) para falar, levantar ideias e comentar sobre a tarefa nada simples para o agir do professor. Discorre sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir das necessidades criadas e destaca que é desse olhar que as mediações podem favorecer a organização do trabalho com alunos que possuem outros ritmos de aprendizagem.

A visão das alunas revela certa descrença no trabalho docente. O cotidiano tem mostrado uma visão um tanto precária da docência, as estagiárias enxergam uma fragilidade que as envolve: um misto de formação ineficiente, falta de preparo para o trabalho com a diversidade, carência de recursos materiais e humanos (presença de especialistas) e muita cobrança externa de resultados.

Segundo Freitas e Dainez (2018), a atividade de acompanhar os alunos com deficiência produz incertezas com relação às prescrições oficiais, um olhar que não condiz com o esperado para o trabalho com a diversidade. As autoras citam Pletsch (2014, p. 93): “A estagiária acaba vivenciando com a aluna com deficiência uma prática de ensino paralelo ao que está sendo trabalhado com o restante da turma, seguindo na contramão daquilo que vem sendo preconizado pelas políticas educacionais vigentes.”

Como a maioria das alunas realizava o estágio extracurricular, nas aulas, elas sempre comentavam sobre as experiências vividas. Notamos que, nas narrativas, escritas ou orais, elas aproveitaram o espaço para “resolver” inquietações do cenário que acompanhavam, como as relatadas por Eni acerca das ideias pré-concebidas da escola sobre as capacidades do aluno que acompanhava:

João cresce sem o mínimo de condições de vida, ele é um garoto marcado e rotulado pela exclusão social e educacional.[...] Me contou essa história de maneira muito coerente e madura, não era uma mente infantil, era uma mente criativa e rica, me pego pensando como uma criança dessa pode ser deficiente [...]. Não vejo uma deficiência, mas uma criança com muitas feridas abertas, mal compreendido, sofrido, inseguro [...]. Em uma classe social diferente [rica], ele seria um deficiente? Talvez fosse visto como uma criança difícil [...], mas não um incômodo como tem sido para a sociedade. [...] É uma pena não poder dizer isso a ninguém da escola..., pois não me dariam ouvidos... [...] João..., um quadro especial não entendido pelas crianças, mas dito pelos gestores e professores ser o melhor a todos.

A narrativa da Bianca expõe alguns elementos para pensarmos na escola regular e no trabalho feito para a diversidade:

Foi uma experiência muito forte para mim, pois era um aluno que tinha crises muito intensas e muita dificuldade de se adaptar ao ambiente, já que o ambiente não tinha estrutura para se adaptar a ele. A escola não tinha preparo algum para receber o aluno, e ele apenas estava ali por tabela, tinha 11 anos e nem o nome sabia escrever, não participava das atividades, o corpo docente não se interessava pelo aprendizado e evolução dele, e a inclusão que deveria ocorrer acabava se tornando exclusiva. Acreditavam que ensiná-lo era perda de tempo, que a “doença” não permitia que ele aprendesse... Esse olhar já estava transformando o meu também. Como não tinha apoio nem orientação para trabalhar com o aluno, acabei saindo da escola, queria que eu fosse apenas babá... Em seguida, remanejei para outra escola, onde trabalhei com um aluno com deficiência visual. A inclusão dele ocorria de maneira muito natural. Todo o corpo docente adaptava as atividades para ele, a escola e a família estavam sempre em contato; nas reuniões, se discutia e eram definidas estratégias para o aluno conseguir acompanhar as atividades.

Algumas escolas, embora recebam o aluno, precisam de um suporte para que se efetivem práticas de acolhimento de fato, o que vale dizer do suporte pedagógico, das mediações e interações sociais, além do atendimento especializado. O olhar da Bianca revela reflexões sobre a disciplina e o sentimento de preocupação com a falta de iniciativas para a inclusão. Já a escola que acolhe o aluno com deficiência visual e vê possibilidades, apesar das dificuldades, aponta

para uma equipe que busca caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Vemos aqui o meio social agindo para apreensão da cultura e de saberes produzidos pela sociedade, outro conceito muito presente nos estudos de Vigotski.

Uma formação mais ampla acarreta limitações para a atividade que a estagiária desenvolve com esses alunos que precisam de apoio especializado, dada a complexidade da tarefa. Além disso, se fosse tão simples atender a demanda desses alunos e da sala, o professor não teria necessidade de suportes diversos, não haveria tanta dificuldade para a escola inclusiva. Há também uma questão de ordem prática, como as estagiárias recebem um salário baixo, muitas vezes, precisam deixar a escola, como aconteceu com a Jacira. O aluno cria vínculos e acaba mais uma vez se frustrando. Vejamos o relato da estudante:

Cheguei a fazer o estágio remunerado para pagar minha faculdade, mas precisava de algo fixo para conseguir me manter e ajudar nas despesas da minha casa [...]. A inclusão precisa ser mais discutida, é um assunto cheio de preconceito, digo isso por mim, que tive muito receio. Não vi nada do que me disseram que eram alunos agressivos, tudo depende da forma que você trabalha com eles.

Jacira também fala do preconceito que envolve a inclusão, não somente na escola, mas na sociedade, o que leva uma dificuldade a mais a um trabalho que, por si só, já é complexo. E lidar com as barreiras sociais que esse alunado enfrenta demanda um preparo ainda maior desses profissionais, algo que as estagiárias terão ao longo do curso e das capacitações.

Nessa direção, Alencar (2020, p. 75) aponta que,

em uma reflexão sobre a formação de professores para a educação inclusiva, Kassir (2014) registra que, apesar da implantação de muitos programas na área de educação especial, a formação de professores – tanto os capacitados como os especializados – ainda não é suficiente para atender a demanda do alunado desta modalidade de ensino.

No caso do garoto Paulo, também parece ser bem clara a exclusão, Edna assume o aluno, preparando atividades motoras, de raciocínio, os cuidados básicos com higiene, alimentação. Enfim, até o final do ano letivo, era de sua responsabilidade a vida escolar do menino. De certa forma, isso foi bom, porque ele tinha dedicação o tempo todo, de forma exclusiva, mas, por não ser especialista nem ter formação para isso, é possível que a dosagem das exigências não fossem as mais adequadas. O oferecimento das atividades diferenciadas precisa de critérios. Freitas (2020, p. 50) indaga:

[...] o que vem a ser atividades diferenciadas? Bottura e Freitas (2014) dialogam neste sentido ao enfatizarem em seus estudos, em uma concepção de escola inclusiva, que não é somente simplificar o ensino, oferecendo uma “pedagogia menor”, com exigências menores para as crianças com dificuldades, mas ofertar condições de desenvolvimento de acordo com suas potencialidades. Deve ser uma educação prospectiva, pautada em uma visão de potencialidades e desafios, e não atrelada às limitações deste sujeito.

Edna faz um comentário sobre o desenvolvimento, que, segundo Vigotski, é construído pela e nas interações e relações que se estabelece com o meio, com o outro, o que revela que o garoto não tinha essa oportunidade, já que raramente ficava com seus pares. Como, então, criar condições ideais para o desenvolvimento? Atentemos para a resposta da discente para essa questão:

[...] na perspectiva histórico-cultural de Vigotski de como trabalhar as interações sociais pela história, vivências, relações sociais, a participação efetiva nas atividades de escolarização, bem como o desenvolvimento socioafetivo e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem e com algum tipo de transtorno ou deficiência.

Podemos ver que conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural foram apreendidos, mas a apreensão prática ainda precisa dialogar com a teoria. Se o aspecto social é importante, é preciso favorecer que isso aconteça, embora, nesse caso, a professora pedisse para a estagiária ficar com ele na biblioteca para não “atrapalhar” os colegas. Mais uma vez, coloca-se a questão do diálogo entre a formação docente e o conhecimento teórico; na falta dele, coube à Edna fazer o que a professora pediu.

É claro que, diante dos obstáculos, Edna representou uma luz para o garoto. Esperamos que a experiência possa ser útil nas reflexões e formação da aluna para que novas práticas se tornem mais eficientes na construção do conhecimento e da aprendizagem.

É preciso destacar que, para as novas formações psíquicas, que constituem avanços no desenvolvimento, faz-se necessário conhecer o que colabora com esse processo. E as reflexões na perspectiva da formação docente são importantes, já que abrem caminhos para a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Quando não há um direcionamento para gerar o conhecimento e as práticas desejadas, as propostas podem produzir resultados que não são os esperados e, em vez de avanços, podem gerar pouco ou nenhum resultado. Alencar (2020, p. 82) destaca:

Com base em Vigotski (1997), as orientações voltadas para pessoas com deficiência demandam evidenciar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fundamentais para o desenvolvimento humano, e não reduzir este processo a uma educação minimalista, que não possibilita o desenvolvimento cultural. Para Vigotski (1997), muitas vezes a criança com deficiência não domina o pensamento abstrato porque a própria escola exclui de seus materiais tudo o que requeira para um trabalho que enfoque o desenvolvimento das funções superiores, como pode ser o caso citado. Se a própria professora reduz as atividades, simplificando-as, deixa de oportunizar todas as formas de aprendizagem para essa criança.

Nas escolhas da aluna Elza, descritas nos relatos, é possível ver um diálogo que não acontece entre os membros da equipe escolar. Percebemos também que a fala é uma e a resposta é outra. Como salienta Vigotski, a escola, excluindo o aluno, subtrai possibilidades de

aprendizado. Não é poupando o aluno da atividade que se resolve o problema, muito menos deixando para a estagiária fazer escolhas, afinal não é essa sua tarefa. Vejamos as palavras de Elza:

A Maria é uma estudante bastante nervosa, bate com bastante frequência e, muitas vezes, utiliza-se de palavras inadequadas para se referir a mim e a outras pessoas. Havia dias em que ela entrava na sala dos professores e derrubava tudo o que estivesse ao seu alcance e depois ficava embaixo da mesa e, mesmo [com] todo o pedido, não saía dali. Muitas vezes, saía da sala e não voltava até o fim do período.

A agressividade narrada pela estagiária no comportamento da aluna Maria reflete que algo não está bem, é preciso saber mais sobre sua deficiência para fazer as intervenções mais acertadas, o que cabe ao apoio do especialista e das trocas com a professora. Tirá-la da convivência com os colegas é não oportunizar que as interações com o grupo favoreçam seu desenvolvimento. É preciso saber como, de que modo e quando fazer as mediações, o que parece não estar acontecendo.

Além disso, a estagiária Elza relatou que havia atividades prontas para Maria e, quando estas acabaram, teve que resolver essa questão, porque a professora não deu conta de providenciá-las. Não se trata de apenas cumprir tarefas, preenchendo, recortando ou colorindo atividades, mas o processo, o preparo e tudo o que diz respeito a sua execução ficaram a desejar, até porque não houve interação com o grupo. Houve tão somente o cumprimento de uma tarefa, sem a preocupação com seu desenvolvimento.

O que repercute também nessa narrativa é o preparo docente, que carece de mais formação. Isso se refere ao professor e à equipe escolar. Esse despreparo gera angústia nos profissionais, que não conseguem realizar de forma satisfatória seu trabalho, e no aluno, que fica desmotivado com formas sutis de exclusão.

As narrativas das estudantes também discorrem sobre a capacidade dos alunos, uma reflexão pertinente sobre o estágio, especialmente sobre a forma como a escola os vê. Elas não acreditam nos limites, mas, pelo contato, percebem o quanto esses educandos podem avançar, já que, nas relações, as ações são (re)significadas. Dedicam seu tempo aos alunos, o que as faz buscar ler e saber sobre suas dificuldades, acreditando nas possibilidades que as experiências podem oportunizar.

Alencar (2020, p. 77) realça:

Em consonância com essas ideias, Oliveira e Pinto (2011) evidenciam que, quando pensamos no estágio extracurricular, surgem algumas indagações sobre como ocorre o processo de mediação entre os estagiários e as questões que estão vivenciando na prática, ou seja, entre os conhecimentos que vão sendo apropriados pelos estagiários na academia e a demanda que a prática social coloca. Isto porque a prática apresenta

como foco a educação especial, mas os conhecimentos que eles estão tendo no curso de Pedagogia, referentes a essa área, são mínimos.

Oliveira e Leite (2007, p. 514) refletem sobre a necessidade de aportes para o bom desempenho da escola inclusiva:

O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão [...]. A própria equipe técnica responsável pela educação e que atua nas escolas precisa ser capacitada para lidar com essa nova proposta, tanto nos aspectos teóricos e legislativos, quanto nos operacionais e pedagógicos[...] No entanto, infelizmente, o quadro de especialistas em educação especial é bastante restrito, do ponto de vista quantitativo.

Todas as mudanças desejadas e efetivadas por força de lei repercutem na disposição para enfrentar a realidade escolar da diversidade com outro olhar e Oliveira e Leite (2007, p. 516) citam, em Aranha (2004),

[...] uma transformação no pensar e em práticas sociais não se efetiva por decreto, nem de um dia para o outro. Entretanto, o fato de decisões políticas serem tomadas e formalizadas na forma de legislação, favorece que se desvelem dificuldades, necessidades e que se criem espaços e meios que impulsionam a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, a busca de soluções criativas e a promoção das mudanças desejadas.

Oliveira e Leite (2007, p. 512) abordam os desafios atuais para o trabalho com a diversidade, relatam a distância entre o que é prescrito e as condições reais da escola:

Estamos diante de uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado, há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não há de ser dadas as condições para sua operacionalização.

Os relatos das alunas nas narrativas mostram uma grande provocação ocasionada pela temática estudada. Além disso, ressaltam a dualidade vivenciada: por um lado, há um movimento de conquista dos grupos minoritários; por outro, vemos um longo caminho a percorrer no sentido de alcançar a inclusão de fato.

4.2 Aprendizados das alunas

Os relatos observados nas narrativas das alunas são reveladores das reflexões teóricas da sala de aula e da realidade da escola. Parece que evidenciam que não há coincidências entre teoria e prática. Bianca afirma: “*A criança não aprende não é porque eu não ensino, está aqui o laudo...*” Esse relato remete a um sentimento de paralisia: será que um laudo é sinal de fim da linha?

Destacam-se também as falas de Edna, Marcia e Jacira:

A criança está ali para socializar, não para aprender. (Edna)

Volto a dizer, esses laudos nada os definem como são. Para mim, são apenas papéis, ao conversar com eles, conviver com eles, o que apresenta naquela pasta, nada parece com o real. Tanto o Paulo como o Silas são alunos incríveis, a impossibilidade que os demais profissionais dentro da escola pensam que não conseguem fazer, muito pelo contrário, são capazes de fazer o que é proposto e ir além do que você pediu. (Marcia)

Não vi nada do que me disseram, que eram alunos agressivos, tudo depende da forma como você trabalha com eles. (Jacira)

Neste eixo, destacamos das narrativas trechos que dão indícios do processo de aprendizagem das alunas na disciplina. As falas e registros narrativos das alunas sinalizam um percurso que sinaliza suas elaborações, a construção de saberes que pode contribuir com a formação, na busca de um fazer que considere os conhecimentos estudados na disciplina.

Conforme explicamos acima, a disciplina *Educação Inclusiva* apresentou um planejamento que dialoga com textos teóricos, textos complementares, recursos audiovisuais, discussões, além das experiências com o estágio extracurricular, que a maioria das alunas fazia. Centrais na teoria histórico-cultural, tiveram presença marcante nas narrativas os termos referentes aos conceitos de interação social, mediação, relação social e aprendizagem. Também sublinhamos o uso destas palavras: possibilidades, exclusão, rótulo, desafio, sintonia, escolhas, respeito, construção, singularidade. Esses são referenciais fortes para o desenvolvimento com foco no aspecto humano e social na construção do homem para nossa sociedade.

Entre os temas trabalhados, a professora ressaltou a dimensão social da deficiência, buscando demonstrar que, além da deficiência orgânica, o contexto social no qual a criança está inserida tem impactos em seu desenvolvimento. Patto (1998) faz referências às dificuldades da escola e, apesar de seu estudo ter mais de 20 anos, as questões sobre o fracasso escolar continuam atuais. É uma história de insucessos que se repete, muitas vezes, pelos equívocos com diagnósticos mal interpretados ou pelo despreparo do professor em trabalhar com a diversidade.

As discussões em aula sobre o trabalho observado pelas estagiárias nas escolas reforçam o questionamento sobre o que fazer com os alunos com algum tipo de deficiência. Isso motivou a professora a enfatizar, ao longo da disciplina, que, para que o trabalho tenha bons resultados, olhar para o diagnóstico é crucial, afinal, é ele quem dará pistas sobre o que e como fazer, sobre como conduzir a prática e sobre onde buscar apoio para o trabalho em sala. O diagnóstico revela quais são os pontos que merecem reflexão para a definição de quais estratégias precisam ser cuidadas, pensando na superação das dificuldades observadas, no suporte necessário para executá-las e na busca de apoio do especialista, no sentido de contribuir

para que as práticas sejam satisfatórias. Sendo o ponto de partida, o diagnóstico possibilita ser a chave que abrirá caminhos para a atividade docente planejada, com maiores chances de resultados bons na aprendizagem de tarefas, das mais simples até aquelas que exigem mais elaboração, dependendo do grau das dificuldades do aluno.

A professora enfatiza que a questão não se limita a estar preparado, mas sim envolve entender qual é o papel do docente. O olhar deve ser para as possibilidades, dentro do aspecto social e dos direitos humanos, previstos em lei. Na escola, o aluno deve aprender e interagir. A socialização ocorre em todo lugar. O desempenho do papel implica saber ler o cotidiano da sala, transitar por caminhos que sugerem o que precisa ser feito. Alencar (2020, p. 34), com base nas palavras de Smolka, afirma: “A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo...” O conhecimento e o poder de gerar o novo promovem esperança ao diagnóstico, uma ferramenta que sugere, para o agir, os saberes que orientam o trabalho, que apontam caminhos, alternativas para avanços na aprendizagem, com o embasamento científico das pesquisas que consideram as singularidades do indivíduo.

Nas narrativas das alunas, ao final do semestre, podemos identificar expressões que remetem aos estudos realizados ao longo do semestre. Destacamos alguns trechos:

A matéria Educação Inclusiva me deu um norte para trabalhar com meu aluno João, pois, através das teorias vistas e aprendidas em sala de aula com a professora e pesquisas à parte, feitas por minha conta, hoje consigo entender um pouco da condição do meu aluno [...]. João ainda não consegue fazer sozinho suas tarefas [...], ainda precisa do outro para mediar a situação..., a importância do outro, da mediação, conceitos fundamentais na teoria histórico-cultural que aposta no social, nas relações que se estabelece e a partir das quais o indivíduo se constitui. (Eni)

Você consegue ver o que muitos não veem. [O aluno é] Capaz de fazer muitas coisas, ama participar dos jogos escolares, diverte-se muito contando piadas ou fazendo charadas, desenha muito, preocupa-se com alguns colegas da sala, [é] empenhado em realizar as tarefas de Matemática e dança muito bem. (Marcia)

Em questão de interação com as outras crianças, ele não interage muito, costuma mais comigo [...], eu estou vendo as possibilidades do aluno e tentando ajudá-lo no que posso, e ele está gostando também [...]. (Silmara)

A inclusão do aluno, trabalhando as possibilidades para garantir sua aprendizagem, meu olhar começou a se transformar... A questão da inclusão é uma questão de construção, são práticas constantes, é procurar meios e instrumentos pedagógicos capazes de alcançar nosso objetivo, que é a aprendizagem. (Bianca)

*Eu poderia deixá-la aonde ela fosse, que poderia levá-la ao parque ou às aulas de outras turmas que fossem mais expositivas [...]. Os alunos deviam estar na mesma rotina que os outros, mas não estão. Colocam os mesmos no fundo da sala e deixam a responsabilidade da criança para os estagiários. [...]
Como são 31 crianças na sala, a professora acabou perdida na quantidade de dificuldades que encontrou este ano e não conseguia focar em ajudar a eles, e muito menos a Maria. Eu sentia que tudo ali estava sobre minha conta, quando cheguei*

havia umas 10 atividades prontas para a Maria, e, quando acabou, pedi diversas vezes que a professora resolvesse o problema, mas, por fim, eu mesma precisei fazer uma seleção. Com a disciplina Educação Inclusiva, pude ver que este não é um problema que acontece só nesta escola, mas sim um problema de estrutura[...], é que vamos aprendendo a andar dentro de suas possibilidades, então jogaremos conforme as suas regras [...], eu procurei ver as possibilidades que os meus meninos apresentavam e não as suas “limitações”. (Elza)

[...] “um sujeito passível de constituir e ser transformado”, o TDHA não é só aquilo que o diagnóstico traz, sendo muito mais do que isso. Podemos construir e reconstruir o nosso significado e olhar diante desses alunos, ir além do biológico e do fato da medicalização. [...]

O meu maior aprendizado foi que, independente da deficiência, as possibilidades de avanço sobre o ensino aprendizagem são reais. Podemos acreditar que conseguimos como profissionais da educação, [...] que cada ação sobre o sujeito são práticas significativas que possibilitam o avanço do aluno e é uma esperança, uma luz que atinge nosso peito e que diz que somos capazes de ensinar o aluno naquilo que ele é capaz. Tanto o Paulo como o Silas são alunos incríveis, a impossibilidade que os demais profissionais dentro da escola pensam que não conseguem fazer, muito pelo contrário, são capazes de fazer o que é proposto e ir além do que você pediu. [...]
 . (Marcia)

[...] com ele, aprendi que as pequenas coisas do dia a dia podem ser surpreendentemente maravilhosas, em que faz você refletir cada vez mais sobre as nossas vidas. E ao olhar sobre o lado humano da educação inclusiva, eu percebi que não é pelo fato de ter alguma deficiência que é rotulado como anormal ou diferente dos outros, todos são iguais, independente da sua singularidade e seus aspectos físicos, a única diferença é que cada pessoa tem as suas características e personalidade. É necessário que a equipe técnica responsável pela educação que atue nas escolas seja capacitada para lidar com essa nova proposta de educação inclusiva, tanto nos aspectos teóricos e legislativos quanto nos operacionais e pedagógicos.

A valorização de conquistas, por mais simples que sejam, revela avanços, é preciso enxergar. O estágio e a disciplina trouxeram aprendizados que ajudaram a perceber que ser diferente não torna ninguém melhor ou pior, até porque todos somos diferentes, mas uma oportunidade de crescimento a partir do outro, de completude, a força do aspecto social e da cultura. (Gabi)

A disciplina Educação Inclusiva me ajudou a pensar de maneira crítica e não me deixar influenciar por comentários preconceituosos de profissionais despreparados para lidar com a situação. [...] A seu modo e a seu tempo, ela conquista seu espaço e se constitui como ser humano autônomo e capaz. Nossa sociedade tem o individualismo, egoísmo, o preconceito como concepções enraizadas e que [se] tornam o maior dilema e a principal resistência para a transformação. A nossa cultura os isenta, o nosso meio os afasta e isto contribui negativamente para sua aprendizagem. Se não há o acolhimento, não há resultados que o favoreçam. É nesse sentido que nós, futuras professoras, devemos agir! Respeitar as particularidades dos nossos alunos, independentemente de qualquer situação em que ele se encontre. É nosso dever proporcionar a todos o aprendizado, de modo justo, enxergando suas possibilidades. Todo defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-la ou nivelá-la (VIGOTSKI, 1997, p. 14). [...]

Acredito muito na capacidade dele e saber que estou ajudando ele a ser melhor não tem preço, procuro sempre fazer com que ele participe das atividades curriculares, mas percebo que há sempre um receio por parte dos amigos, mas, aos poucos, esse “preconceito” vai se quebrando [...]. As aulas de Educação Inclusiva têm me ajudado a compreender melhor o meu aluno e me incentivam também a buscar meios para facilitar sua aprendizagem e seu desenvolvimento no âmbito escolar. (aluna)

A discente Eni faz referência à ideia de ZDP quando conta que seu aluno ainda não consegue fazer sozinho suas atividades, precisando de mediação. Isso pode levá-lo a ter, aos poucos, mais autonomia para suas tarefas, o que promove desenvolvimento, outro conceito elaborado por Vigotski e trabalhado na disciplina.

O olhar atento da Márcia, que participa da disciplina com o empenho de quem quer saber e fazer a diferença, incomoda-se com a forma como os alunos são vistos na escola. Vê que há espaço para (re)construção, para novos caminhos. Aborda o aprendizado possível com a experiência do estágio, indica que, nas trocas com os textos teóricos, a prática vai sendo ressignificada. Acredita na formação docente, no preparo que é preciso ter para acolher todos os alunos, não ficando preso ao que diz um laudo, que deve dar pistas, mas não ser um álibi que justifica a “falta de”.

Outro ponto é o cuidado com as ideias pré-concebidas, que chegam a imobilizar as ações com crenças que, muitas vezes, não passam de suposições. As possibilidades precisam falar mais alto, são elas que motivam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Silmara focou na interação, nas possibilidades e no respeito. Ela indica, em seus relatos, a presença de conceitos fundamentais na teoria histórico-cultural: a interação, o meio social, a mediação. É com o outro que a criança consegue estabelecer as interações que promovem a aprendizagem, avanços, por vezes, pequenos, mas significativos. Silmara questiona:

É triste saber que as professoras não procuram estabelecer um diálogo com quem fica com as crianças, até para orientar e fazer um trabalho complementar com a sala de aula. Todos ganhariam, em especial os alunos. Seria uma formação ineficiente dos docentes que não valorizam o apoio, mesmo não sendo de um especialista, ou desinteresse?

Freitas (2019, p. 47) cita a ênfase que Vigotski dá às relações com o outro:

O papel do outro na constituição humana é fundante, na medida em que é pela dinâmica intersubjetiva que o indivíduo se relaciona com o seu mundo cultural e se apropria das práticas sociais desse mundo (VIGOTSKI, 1995, 2000). Como salienta Smolka (2000), os modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se dos indivíduos são explicados pelas suas relações sociais.

Na visão de Gabi, a singularidade, o respeito e as diferenças são pontos que mereceram destaque em suas narrativas. Gabi realça a necessidade de a equipe escolar ser mais capacitada para a educação que a todos acolhe, mas com o olhar atento à singularidade de cada um dos alunos. A oportunidade que teve de, ao escrever a narrativa, ao interpretar gestos e fatos analisados de acordo com os conhecimentos teóricos, refletir permitiu a elaboração de sua aprendizagem e, por consequência, possibilitou que visse a dinâmica escolar de forma diferente. E, a cada reescrita, novos processos, novas experiências e novas aprendizagens nasceram.

Ao pensar nas escolhas das estagiárias ao escrever, fica evidente a presença dos estudos de Vigotski com sua aposta no aspecto social. As alunas fizeram relatos que transitam pelos conceitos estudados, já incorporando uma visão diferente dos fatos observados ou vivenciados.

Destacamos as possibilidades como algo muito presente nos textos. Para aquelas que acompanham alunos que possuem algum tipo de dificuldade (por deficiência ou ritmo diferente) enxergar que há caminhos possíveis talvez tenha sido o grande aprendizado. Não se trata de falta de, mas de por outro caminho é possível.

A apreensão dos conceitos da teoria histórico-cultural e o aproveitamento da disciplina para pensar sobre o respeito ao tempo do aluno, a aprendizagem, a singularidade, a compensação e as conquistas possíveis foram elementos-chave nas narrativas das alunas. Eni, por exemplo, tem clareza das dificuldades da escola inclusiva, porque sua experiência revela momentos de dificuldade, de angústia, mas o trabalho da disciplina fez clarear diversos pontos, embora tenham muitos ainda nebulosos. A compreensão da importância do outro, da interação e do avanço possíveis, apesar dos limites, foi essencial. Eni insiste com a professora ao longo do semestre que a inclusão precisa ser mais discutida, um assunto cheio de preconceito, que envolve muito receio: tudo depende da forma como você trabalha com os alunos público-alvo da Educação Inclusiva. Compreende que essa tarefa, mesmo sendo árdua, demanda a busca de alternativas para um resultado satisfatório, o que indica que valeu a pena todo o trabalho da disciplina.

Marina é uma das alunas que parece não estar muito segura, acredita que o trabalho do semestre foi importante no sentido de despertar e que há muito a aprender. Isso já é um sinal positivo para enfrentar o trabalho com a diversidade, além de práticas embasadas em conceitos-chave da teoria histórico-cultural: aprendizagem, interação, ZDP. As novas ações são estimuladas pela participação, pelo contato social, os conteúdos trabalhados na disciplina estão implícitos nas falas, reveladoras dos avanços e de que um semestre é pouco para tamanha responsabilidade com a diversidade.

O trabalho com todos os alunos foi uma das grandes preocupações de Elza, que pesquisou sobre a proposta da Educação Inclusiva, respeitando os tempos e as singularidades. Isso despertou na discente o respeito e a crença de que todos podem avançar. Ela desenvolveu o senso crítico após os trabalhos da disciplina, e conseguiu ver a professora da sala do estágio em dificuldades... Assim, clamou por mais formação para os docentes da escola regular.

Outro olhar atento foi o de Gabi, que se voltou para as diferenças, que não tornam ninguém melhor ou pior, mas que desvelam que, na singularidade, há completude. As alunas

ênfatizam que o olhar e o trabalho do professor são os diferenciais que abrem possibilidades (ou não) para o trabalho com a diversidade. Dainez (2014, p. 42), com base em Vigotski,

[...] parte do princípio de que em todas as crianças existem potencialidades que, muitas vezes, são negligenciadas pela coletividade. [...] numa nova posição, novos comportamentos tornam-se possíveis, uma vez que as atitudes e reação da criança em relação à suas dificuldades são influenciadas por esse lugar ocupado na coletividade.

Nos apontamentos das alunas, há sempre referência à Vigotski para amparo das falas, o que dá suporte para o desenvolvimento, seu processo social, cultural e histórico. O autor enfatiza, em seus estudos sobre a defectologia (publicados pela primeira vez em 1983), que o desenvolvimento acontece por outros caminhos, a seu tempo, mas a capacidade de adaptação permite percursos diferenciados:

[...] a estrutura dos caminhos indiretos surge quando a operação pelo caminho direto está impedida. Em outras palavras, a função básica e o objetivo fundamental da forma superior de adaptação consistem em fazer com que ela ocorra quando a adaptação pelo caminho direto fica difícil para a criança. (VIGOTSKI, 2011, p. 865)

As narrativas mostram o forte impacto do cotidiano escolar, por meio do estágio extracurricular, inclusive desfocando um pouco as discussões da disciplina nas narrativas e se encaminhando mais para relatos das situações compartilhadas na escola. Como os percursos diferenciados para a aprendizagem na escola da diversidade não apresentam contornos definidos para coincidências possíveis, o recurso das alunas foi buscar na universidade respostas para esse real da escola, democrática no acesso de todos os alunos, porém não na permanência.

Os textos refletem as discussões sobre o produto das atividades e das leituras desenvolvidas na graduação, com as marcas das experiências na escola com alunos, professores e equipe gestora. As relações revelam a fragilidade da Educação Inclusiva, apesar de todas as garantias legais e dos estudos com forte embasamento teórico.

São produções que evidenciam os sentidos construídos a partir de suas experiências na escola e na relação dialógica com a universidade. Até a percepção das não-coincidências é reveladora do espaço para a “construção” dos futuros professores, dentro da perspectiva social, na qual o outro tem papel fundamental, Guedes-Pinto (2011, p. 31) destaca, a partir de Bakhtin (1992), que a constituição dos enunciados é perpassada

[...]pelo outro, pelos interlocutores com quem interagimos no nosso mundo social. E esses outros também fornecem réplicas aos estudantes sobre o que eles estão desenvolvendo no estágio, muitos dando-lhes retornos constantes a respeito de suas atuações, sinalizando sobre o que acham que deveriam fazer — “você pode desenvolver um trabalho paralelo com as crianças da 1ª série. Trabalhar mais com leitura e escrita” — e demonstrando suas apreciações a respeito de suas escolhas e decisões. Por meio dessas réplicas os estudantes vão compreendendo um pouco mais

sobre as funções docentes e vão elaborando e significando para si o que vem a ser ocupar o papel de professor.

É interessante observar, nesse movimento de decisões, as escolhas feitas para os relatos com a intenção de caracterizar suas observações e/ou participações para dar voz a uma realidade que reflete o cotidiano escolar, com expectativas, anseios e desafios da docência. Enquanto práticas reflexivas, os estágios permitem aprender a apreender, a partir dessas experiências vivenciadas na sala de aula, o que (não) fazer e como (não) fazer para o trabalho com a diversidade.

Nos textos narrativos das alunas, fica evidente o quão sensíveis estão as relações na escola para todos, conflitos que geram sentimentos que se contradizem e que expõem as dificuldades para contorná-los. Na voz das estagiárias da Pedagogia, o real da inclusão toma formas diferenciadas, mas que não convergem para as prescrições oficiais, que esperam (e acreditam) que os profissionais tenham uma formação adequada para a Educação Inclusiva e saibam gerenciar as dificuldades encontradas no cotidiano da escola.

Diante disso, constatamos nas muitas vozes que ecoam nos textos narrativos um olhar que evidencia a falta de condições do professor para atender todos os alunos. As estagiárias relatam a dificuldade encontrada no trato com a diferença: de modo geral, a formação docente recebida é para uma escola que pressupõe que todos aprendem no mesmo tempo, com as mesmas técnicas; os alunos que “desviam” desse ritmo fazem parte do grupo excluído pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o objeto desta pesquisa é a formação docente inicial como uma das condições para encurtar as distâncias entre as prescrições e o real da escola, consideramos que dá para repensar a proposta de trabalho para o sistema de escola inclusiva. Não se trata de uma tarefa simples poder contar com profissionais que tenham tal preparo em todas as disciplinas na universidade; mesmo assim, a reflexão pode ajudar a pensar em formas de amenizar as dificuldades dos docentes no Ensino Fundamental, que já enfrentam outros dilemas relativos à precariedade da escola pública, mas não só desta, para atender uma clientela numerosa, diversa, que carece de recursos físicos, de material e de pessoal especializado para um atendimento satisfatório. Uma formação parcial é mais um dos desafios a serem enfrentados, até para se adequar a essa realidade e, mesmo assim, atender a escola inclusiva de forma satisfatória.

São muitos os teóricos que acreditam e apostam na diversidade como o espaço ideal para avanços na aprendizagem. Para isso, é urgente que a formação do professor contemple os conhecimentos para o agir reflexivo, na condução e nas interações que acontecem na sala de aula. Com as narrativas das alunas da sala de Pedagogia, além da precariedade das condições físicas e materiais, os achados deste estudo, com destaque para a estagiária Edna, enfatizam dados que apontam para a revisão dos programas de formação inicial para professores. Eles apresentam propostas que não têm um olhar transversal, que perpassa todas as disciplinas, contemplando as várias facetas da Educação Inclusiva.

Na pesquisa feita no terceiro semestre de Pedagogia, as alunas tiveram contato com o tema, considerando a legislação, um pouco da trajetória da deficiência no atendimento educacional, bases teóricas e estudos de caso para discussão e propostas de trabalho com alunos que apresentam diferentes tipos de deficiência. No entanto, trata-se de apenas uma disciplina ao longo de todo o curso.

O trabalho desenvolvido na disciplina mobilizou as alunas para a Educação Inclusiva, primeiro pelo espaço de escuta que a disciplina proporcionou, um diálogo com a professora sobre os dilemas vividos no estágio: a teoria e a prática da vivência na escola, numa relação dialética e dialógica. E depois, pelo que pôde ser visto nos textos narrados, foi feita referência a conceitos da teoria histórico-cultural, como a interação social, a mediação, a aprendizagem e o outro, o respeito, o diálogo, de modo a destacar as possibilidades, e não os limites. Foi muito presente nas narrativas das estagiárias o termo *possibilidades*, não somente em suas escritas, mas nos relatos orais sobre seus acompanhamentos de alunos com dificuldades ou deficiências. Elas buscavam formas de trabalhar, apesar das críticas feitas aos profissionais, não se

acomodavam. Destacamos também os silêncios que transitaram pelos textos, informações que não fizeram parte dos relatos por desconhecimento, por esquecimento ou pelo processo de escolha, que revelam seu processo formativo.

De forma significativa também, há a ênfase dos relatos quanto aos professores, que sentem as lacunas de sua formação inicial. Isso gera incertezas para o trabalho com a diversidade, de acordo com os textos.

Essas construções falam que o respeito e a diversidade não podem ficar restritos apenas a uma disciplina, o que equivale também a uma forma de exclusão, e isso esteve muito presente, das mais variadas formas, nas narrativas, quer pelas palavras, pelas vivências, pela angústia diante dos desafios ou mesmo pelo silêncio. Afinal, a legislação indica o atendimento a todos; para isso, o docente precisa do olhar que contextualiza toda a formação. Podemos citar, entre outras, as áreas da Psicologia, que poderiam ser contempladas com disciplinas que discutissem como abordar, planejar e orientar as alunas para desenvolver um trabalho que considerasse o desenvolvimento infantil e a aprendizagem para atender a diversidade. Outro campo que mencionamos é a História da Educação, que poderia ter componentes que abordassem as etapas que foram (ou não) vencidas para lidar com as diferenças bem como as lutas que resultaram nos avanços e que trazem um suporte para melhor entendimento dos embates que foram e são travados para que resultados satisfatórios possam ser obtidos. A Filosofia poderia propor pensar sobre o homem, seus dilemas e preocupações, que não são poucos, especialmente considerando as dificuldades desse público-alvo. A Didática não poderia se esquivar de refletir sobre o trabalho que deve ser desenvolvido para com todos os alunos, com seus tempos diferentes de aprendizagem, que precisa de bases teóricas, planejamento, organização, propostas e avaliações que levem em conta os diferentes ritmos da sala de aula.

Na forma como os cursos de Pedagogia tem tratado a temática, cabe à Educação Inclusiva um lugar, uma “caixinha” em que é colocada, uma disciplina que cuida para cumprir a lei, aos moldes do que é feito na escola. Nesta, os professores (em sua maioria) reproduzem o que aprenderam, o aluno está na sala, mas com um professor que não sabe muito bem o que fazer com ele, acaba ficando aos cuidados do estagiário, com atividades que nem sempre se adequam a série em que está (é o caso do Paulo, aluno autista que está na quinta série e não escreve nem o nome) e, muitas vezes, preocupam-se apenas com especificidades da Educação Especial, e não com promover de fato uma reflexão acerca das possibilidades da Educação Inclusiva.

E para não reproduzir modelos de exclusão, a formação docente inicial na universidade precisa lançar um olhar transversal, que trate da inclusão como diferença que oportuniza trocas

e enriquecimento, e não o estigma que rotula e discrimina. Por que a temática somente é trabalhada nessas disciplinas? Ou melhor, por que disciplinas para tratar um tema que está presente em todas as frentes da Educação? Há na História da Educação espaço para tratar a inclusão, assim como na Didática, na Psicologia da Educação, na pesquisa e em todas as áreas que abrangem a Educação. A diversidade precisa ser considerada como parte do programa de todas os campos, o outro precisa da contribuição dos saberes que ajudam na formação plena, sem “compartimentos”, afinal, como repercutir na escola o trabalho com as diferenças, aproximando as prescrições do real da sala de aula? Se a grade curricular da formação docente “separa” a inclusão da educação, as cenas de exclusão escolar que assistimos são apenas colheita do que foi antes semeado.

Se a escola precisa contemplar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando os tempos diferentes, as peculiaridades e as diferenças, faz-se oportuno pensar em uma formação docente que capacite os profissionais para essa visão do ser humano em seu todo. Isso requer um olhar transversal. Todas as disciplinas precisam dialogar com a inclusão.

A diferença que gera dificuldades, em vez de favorecer o desenvolvimento social e econômico, carrega no tempo uma história de exclusão. E já existem obstáculos de grande monta que são fruto da injustiça social, que contempla poucos com o acesso ao conhecimento e aos bens de consumo, e isso impacta na dinâmica da escola.

É claro que essa proposta não faz ruir apenas a formação inicial do professor, não são poucos os entraves da escola (de natureza física, de material, de recursos humanos, entre outros) e até mesmo da sociedade, que seguram esse desabrochar. É preciso um preparo que extrapole os limites e crie possibilidades não só para uma escola mais acessível e justa, mas também para uma sociedade mais humana e acolhedora. São desafios a serem vencidos, a transformação da grade curricular da formação docente pode ser uma aliada e até mesmo um “pontapé inicial”, afinal, é tarefa da educação preparar para enfrentar e solucionar os desafios que se colocam.

As prescrições oficiais propõem garantias legais de preparo e educação para todos, ocorre que ser previsto em lei, infelizmente, não assegura o cumprimento por si só. O fato de nem sempre serem cumpridas todas as exigências legais da Educação Inclusiva, como dizem as alunas nos estágios, não significa a ausência do dispositivo legal, mas uma triste realidade da educação pública, no âmbito legal brasileiro, que não só diz respeito à educação, que carece de meios para oferecer (e ser cobrada por) uma aprendizagem satisfatória para todos. Os documentos oficiais — Constituição Federal, de 1988, LDB, de 1996, Conferência de Salamanca, de 1994, e BNCC, de 2017 — expressam de modo claro as garantias com força de

lei da educação para a diversidade. É triste constatar os contornos que vão sendo feitos e que vão se distanciando de uma aprendizagem para todos.

Os achados deste estudo dão robustez ao objetivo da pesquisa, que se propôs a pensar na formação inicial dos professores para a escola inclusiva, até para driblar as permanências sociais, econômicas e culturais que dificultam novos olhares. Olhar para 2 disciplinas (*Educação Inclusiva e Libras*) pensadas para o curso de Pedagogia (num total de 43) contribui com as reflexões feitas sobre o percurso formativo: um espaço ínfimo para uma política que busca ser abrangente.

Apesar desse entrave, acreditando que a educação pode fazer a diferença, uma possibilidade é pensar nessa formação inicial, é afinar o discurso com os órgãos que formam e capacitam os professores, caso contrário a exclusão presente na forma como estão organizados os cursos de graduação continuará a ser reproduzida nas escolas do Ensino Fundamental. Até porque seria um bom começo para desconstruir uma realidade que pretende uma sociedade democrática e justa, mas com bases que não convergem com ideais de justiça e democracia. Como vimos, o que temos é uma escola aberta a todos para o acesso, mas com dificuldades para uma aprendizagem significativa na diversidade. Grandes mudanças exigem um começo, e esse seria um belo ponto de partida; afinal, é preciso ter esperança, esperança, segundo Paulo Freire (1996), do verbo esperar, de ir atrás, de fazer de outro modo, juntar-se com o outro e construir.

Vale ressaltar que, no decorrer da pesquisa, foi editado o Decreto n.º 10.502/2020, que trata da Política Nacional da Educação Especial, assinado pelo presidente da República, Jair Bolsonaro, em que propõe a criação de classes especializadas e escolas especializadas para os alunos que não se beneficiam da inclusão. De acordo com todo o exposto no trabalho, fica evidente que o referido decreto ameaça a política de inclusão e o ideal da igualdade e equidade aqui apresentados, o que significaria um retrocesso.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, L. C. F. **Estágio extracurricular no curso de Pedagogia**: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva. 2020. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.
- ANJOS, D. D.; NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Educação Usinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 204-213, abr./jul. 2018.
- ABRAMOWICZ, A. **As meninas repetentes**. Campinas: Papirus, 1995.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Rev. Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina : Eduel, 2004. p.33- 53.
- AUDIODESCRIÇÃO: História da Educação Especial no Brasil. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (5min17s). Publicado pelo canal Cecierj: Extensão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dNI7brXjjIc>. Acesso em: 18 set 2020.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-281.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRICELLI, E. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil**: um estudo genealógico. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BERTHET, M.; CRU, D. Avec les évolutions de la prescription, comment travail et comment enrichir nos démarches et instruments d’analyse. *In*: CONGRES DE L’ERGONOMIE SUR LE THEME “LES EVOLUTIONS DE LA PRESCRIPTIONS”, 2002, Aix-en-Provence, 2002. **Actes** [...]. Aix-en-Provence: [S. n.], 2002. p. 107-120.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.
- _____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 11 ago 2020.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 ago 2020.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail.** Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. **Travail et pouvoir d'agir.** Paris: PUF, 2008.

CORDAS. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (10min52s). Publicado pelo canal Cuerdas Cortometraje Oficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw. Acesso em: 11 ago 2020.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602014000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2021.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação:** problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. 125 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018.

DOMINGO, J.; SIMAS, V. F. Narrar o passado e pensar o futuro: possibilidades na formação inicial de professores através da escrita de si. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, p. 62-83, jan./abr. 2018.

FAÏTTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In:* Machado, A. R. (org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 53-80.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 165-180, 28 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. P. de. A narrativa (auto)biografia como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. *In*: BERNARDES, M. E. M. (org.). **Narrativas e Psicologia da Educação**: pesquisa e formação. São Paulo: Ed. Terracota, 2019.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D. Estágio extracurricular e educação inclusiva: dilemas e percepções de alunas do primeiro ano de um curso de pedagogia. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 79-100, jan./abr. 2018.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GUEDES- PINTO, A. L. Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2011.

JANUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. especial, p. 41-58, ago. 2011
Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2021.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt&format=pdf> .
Acesso em: 19 jan. 2021.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622014000200207&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2021.

LEAL, Daniela. Vigotski e as borboletas de Zagorsk. **Revista acadêmica Online**, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/vigotski-e-as-borboletas-de-zagorsk/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LEITE, A. S. S. (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Cartago: Cerrada de San Antonio, 1984. n. 22.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDONÇA, F. L. de R. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas**: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio Av. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qPTwL95XGXGRxP3PRz5y7vC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P.; DUARTE, M. Formação de professores e Educação Inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan./abr. 2013.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382019000400571&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2021.

PIMENTA, S. G. Panorama atual no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: _____. **Pedagogia, ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PLETSCH, M. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, pesquisas e diretrizes políticas. **Educar em revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. *In*: GTI (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade do Ceará, 2010. (A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 1).

SADALLA, A. M.F. de. Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 241-257, jan./abr. 2005.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In:* MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho** - Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004b. p. 5-34.

SCHUARTZ, S. **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a escola em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMAS, V. F.; PRADO, TOLEDO, G.; DOMINGO, J. Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. **BAKHTINIANA** – Revista de estudos do discurso, São Paulo, v. 13, p. 113-131, 2018.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-49, jul. 2000.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. *In:* SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SOUZA, F. F. de; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, dez. 2017. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362017000400831&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2021.

STOBÄUS, C. D.; BINS, G. K.; MOSQUERA, J. J. M. Adulter e deficiência mental na educação inclusiva. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 291-304, maio/ago. 2012

TASSONI, E.; REIS, C. M. dos. Políticas Educacionais de formação de professores em foco: mudanças e permanências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, n. 58, p. 1-25, abr. 2018

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. **Todos pela educação**, São Paulo, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>. Acesso em: 18 jan. 2021.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

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

_____. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997a.

_____. **Fundamentos de defectologia. Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997b. Tomo V.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VITALIANO, C.; R. VALENTE S. M. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 31-48.

WERNER, J. Análise Microgenética: Contribuição dos Trabalhos de Vygotsky para o Diagnóstico em Psiquiatria Infantil. **Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 157-171, 1999.

ANEXO A – PLANO DE ATIVIDADES

UNIVERSIDADE SAO FRANCISCO		 <small>UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO</small>			
PLANO DE ATIVIDADES Este documento deverá ser elaborado com base no Plano de Ensino da disciplina. Os conteúdos previstos deverão ser os mesmos do Plano de Ensino, cabendo, neste documento (Plano de Atividades), um maior detalhamento de cada Tema ou Tópico, a critério do professor.					
CURSO		TURNO	SEMESTRE	CAMPUS	
PEDAGOGIA		NOTURNO	3	ITATIBA	
DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA			
CÓDIGO	NOME	TEÓRI CA	PRÁTICA	AUTÔNOMA	TOTAL
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	72			72h
Turma:			Dia da Semana/Horário:		
Docente:					
N°	Data	Conteúdos			
1	05.08	Apresentação da disciplina e do plano de ensino de atividades. Formas e critérios de avaliação. Introdução: Levantamento de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e de experiências com alunos público-alvo das políticas educacionais inclusivas.			
2	12.08	Leitura e discussão narrativa “Na outra escola eu era especial”.Curtametragem Cuerdas: https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y Curtametragem: Conscientização Inclusão https://www.youtube.com/watch?v=Ztqaa-NWYQ8 Reflexões sobre a Inclusão – significados e sentidos da inclusão e da exclusão social. Texto: CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, MEIRA; TULESKI (orgs.) A inclusão dos “excluídos” : uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª ed. Maringá: UEM, 2012, p. 19-32			
3	19.08	Percurso histórico da educação especial Texto MENDES, E. G. Breve História da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía , Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109. Disponível em: http://aprendeonline.udca.edu.co/revistas/index.php/revistaevp/article/view/9842 . Acesso 02 ago. 2019			

		Fazer a resenha do texto
4	26.08	<p>Educação Inclusiva e a LDB e outros documentos oficiais</p> <p>Video Rosana Glat: https://www.youtube.com/watch?v=blHn54KgHIMg</p> <p>Texto KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.</p> <p>Fazer a resenha do texto</p>
5	02.09	<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar</p> <p>Texto KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.</p> <p>Roteiro de leitura, com posterior discussão</p>
6	09.09	<p>O sistema educacional e a inclusão.</p> <p>Texto: OLIVEIRA, A. A. S.de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ. [online]. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf. Acesso 03 ago. 2019</p> <p>Estudo de caso – Livro: Possibilidades de História ao Contrário – Anna Maria Lunardi Padilha</p>
7	16.09	Estudo de caso – Livro: Possibilidade de História ao Contrário – Anna Maria Lunardi Padilha
8	23.09	N1
9	30.09	<p>Devolutiva</p> <p>Filme: As cores das flores</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=8wIJ0xM53Tw</p> <p>A singularidade do sujeito no contexto escolar.</p> <p>Texto: Narrativa: Freitas, A.P. Narrativas das experiências com alunos com deficiência: Compartilhamento e discussão. São Paulo: Terracota, 2019 (no prelo)</p>
10	07.10	<p>A diversidade no processo de aprendizagem e os procedimentos educativos diversificados.</p> <p>1. Ler o texto: https://www.revistaacademicaonline.com/products/vigotski-e-as-borboletas-de-zagorsk</p> <p>2. Assistir o documentário: Borboletas de Zagorsk</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=y-foiD60rVI</p>

11	14.10	Recesso Acadêmico – Dia do Professor
12	21.10	Temas atuais sobre Inclusão escolar. Palestra: Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade: possibilidades e desafios de desenvolvimento de práticas educativas à luz da perspectiva histórico-cultural Palestra: Junia
13	28.10	Propostas para a atuação pedagógica do professor. O processo de avaliação de aprendizagem no contexto da educação inclusiva Texto sobre avaliação (FREITAS, A.P. Reflexões sobre avaliação no contexto do Projeto OBEDUC: contribuições da teoria histórico-cultural. In: livro obeduc
14	04.11	Propostas para a atuação pedagógica do professor. Organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto da diversidade escolar Texto sobre organização das práticas
15	11.11	Algumas propostas para a atuação pedagógica da equipe gestora escolar. Palestra: Coordenação Escolar –Ver a possibilidade de convidar Rosimeire (mestranda Federal de São Paulo) Palestra: Desafios à gestão escolar diante do ensino para alunos com deficiência
16	18.11	Temas Atuais: Palestra: Desafios e possibilidades de escolarização de um aluno autista: contribuições da perspectiva histórico-cultural. (Daniel Novaes)
17	25.11	N2
18	02.12	Devolutiva Fechamento da disciplina – roda de conversa Contextos socioculturais de aprendizagem
19	09.12	N3
20	16.12	Atendimento aos alunos

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- Aulas expositivas e dialogadas;

- Metodologias ativas: aula invertida, elaboração de um portfólio de aprendizagem,

oficinas

- Leitura, análise e interpretação de textos acadêmicos;
- Produção de textos: resenhas e narrativas (auto)biográficas;
- Exibição de filmes, com posterior discussão
- Palestras

- **CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO** – Os alunos serão avaliados de modo processual, durante as atividades realizadas em aula, mediante os seguintes critérios: presença, participação e envolvimento nas atividades. Além disso, deverão produzir textos narrativos individuais, que revelem suas aprendizagens durante o semestre.
- Avaliação formal: prova dissertativa que atenda aos seguintes critérios: textos elaborados com coesão e coerência, que revelem o domínio dos conceitos e ideias trabalhadas em aula.
- Todos os textos produzidos (resenhas e narrativas) serão avaliados a partir dos seguintes critérios: adequação ao tema e ao gênero textual proposto; capacidade de síntese e autoria; adequação à norma culta da língua portuguesa.

PROCESSO AVALIATIVO E CRONOGRAMA DE AVALIAÇÃO*

Cálculo da N1 = a+ b=10,0

Data	Instrumento	Valor
23/09	Avaliação individual (prova dissertativa)	De 0 a 8
	Resenha de textos	02

Cálculo da N2 = a + b= 10,0

Data	Instrumento	Valor
25/11	Portifólio de Aprendizagem	De 0 a 10

Cálculo da N3 = a=10,0

Data	Instrumento	Valor
09/12	Avaliação individual	De 0 a 10

- Avaliação Formal - prova dissertativa, com consulta aos textos trabalhados.
- Avaliação Processual: atividades em grupo realizadas em aula (oficinas, debates, estudos de caso, entre outras), produção de textos narrativos e de resenhas. Elaboração, em grupo, de um portfólio de aprendizagem.

Educação inclusiva no contexto da educação infantil: o trabalho pedagógico em foco. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2946/1878>. Acesso 03 ago. 2019