

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Doutorado em Educação

LAINÉ CRISTINA FORATI DE ALENCAR

**ESTÁGIO EXTRACURRICULAR NO CURSO DE
PEDAGOGIA: SENTIDOS PRODUZIDOS EM UM GRUPO DE
ESTUDOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Itatiba
2020

LAINÉ CRISTINA FORATI DE ALENCAR – R.A.002201701068

**ESTÁGIO EXTRACURRICULAR NO CURSO DE
PEDAGOGIA: SENTIDOS PRODUZIDOS EM UM GRUPO DE
ESTUDOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

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

Linha de pesquisa: Educação, linguagens e processos interativos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Freitas

Itatiba
2020

376.11 Alencar, Laine Cristina Forati de.
A354e Estágio extracurricular no curso de pedagogia : sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva / Laine Cristina Forati de Alencar. – Itatiba, 2020. 151 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Educação Inclusiva. 2. Pedagogia – Estudo e Ensino. 3. Professores - Formação. 4. Estágio Extracurricular. 5. Teoria Enunciativo-Discursiva. 6. Perspectiva Histórico-Cultural. 7. Educação. 8. Educação Especial. I. Freitas, Ana Paula de Oliveira. II. Título.

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

Laine Cristina Forati de Alencar defendeu a tese **ESTÁGIO EXTRACURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: SENTIDOS PRODUZIDOS EM UM GRUPO DE ESTUDOS COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 28 de agosto de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso
Examinadora

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

*Dedico esse trabalho a todas as pessoas que são apaixonadas por educação.
Que gostam de questionar, buscar respostas e não aceitam o que está posto como uma
única verdade.
Que acreditam que ainda vale a pena acreditar na educação, nos professores e na escola.
Que acreditam que não vamos mudar o mundo, mas, se cada um fizer a sua parte,
podemos ter grandes mudanças...
E em especial a todas crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem que já
passaram pela minha vida...*

AGRADECIMENTOS

À Deus, sem ele eu não teria chegado aqui...

Aos meus filhos, quantas ausências... falta de bolos, falta de assistir a filmes e dar mais atenção... A André Felipe, pela estética do texto e questões tecnológicas; à Bianca, no apoio e nas palavras: “mãe, você vai conseguir...”, e a João Gabriel... por tantas vezes que deixei de olhar seus trabalhos e deveres...

Ao meu marido, João André, quantos passeios que não fizemos juntos e ausências....

À querida professora Ana Paula: quanta paciência, quanta sabedoria, quanta didática e quantos ensinamentos! Agradeço os momentos de orientação, o tempo destinados às revisões e o carinho com que me auxiliou em todos os momentos.

Às professoras do curso: Adair, com sua fala sempre me lembrando para olhar o contexto da realidade das professoras; Daniela, com seus apontamentos sobre questões relacionadas à aprendizagem das crianças, e a Milena, com seu conhecimento sobre Bakhtin e sua paixão em nos levar à percepção das múltiplas vozes para nossa consciência.

Às professoras da banca: quantos ensinamentos e contribuições; após as qualificações, uma aula de sabedoria! Cristina, e sua experiência com os estágios; Ivani sempre didática, contribuindo com seus saberes sobre a política de formação dos professores; Daniela, com apontamentos de teóricos que permeiam a concepção histórico-social, e Milena, com os dizeres e refinamentos sobre a análise discursiva e a constituição de todos envolvidos com a tese.

Aos meu colegas de curso: Cláudia, que sempre me socorreu com textos, citações e lembretes do curso; Daniel, que me auxiliou nas transcrições e em momentos de revisão de textos; Rodrigo, com sua ânimo de que íamos conseguir; e Fabiana, com sua sabedoria nos diálogos sobre a criança com deficiência.

Às secretárias do curso de pós-graduação, Simone e Wanderléia, que sempre me auxiliaram gentilmente, com documentos, lembretes, datas e prazos, e com muita prontidão e eficiência; contribuindo para que eu também conseguisse chegar ao final desta pesquisa.

À Capes, órgão responsável pelo financiamento da bolsa do doutorado. Este auxílio me proporcionou uma condição estável para que pudesse desenvolver a pesquisa.

*Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças.
Agora estou preocupado com aquilo que as escolas fazem com os professores.
Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas
perguntas eram outras, seu mundo era outro...
Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um
no seu ribeirão...*

*Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas... e, se forem
mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber água de outros ribeirões e voltarão
a fazer as perguntas que faziam quando crianças.*

(Rubem Alves, **O desejo de ensinar e a arte de aprender**, 2007, p. 17)

ALENCAR, Laine Cristina Forati de. **Estágio extracurricular no curso de pedagogia: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação). 2020. 154 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2020.

RESUMO

Com a implantação em curso das políticas de cunho inclusivas, muitas demandas e desafios têm sido colocados a todos os envolvidos nos processos escolares. Dentre essas demandas, emergem dois pontos que se interrelacionam: a formação docente inicial e os modos como as redes de ensino compreendem os dispositivos legais e, a partir disso, organizam-se para promover a implantação da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Desse modo, esta investigação, inserida na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Processos Interativos e financiada pela Capes¹, tangencia esses pontos e aborda a problemática de contratação de alunas de um curso de Pedagogia para realizarem estágios extracurriculares em escolas municipais, com função prioritária de acompanhar alunos público-alvo da educação especial. Diante dessa situação, questiona-se: a) Qual o papel de um grupo de estudos para as alunas do curso de Pedagogia que realizam estágio extracurricular? b) Há indícios de que as ações e as discussões desenvolvidas no grupo de estudos, especialmente em relação aos modos e às possibilidades de aprendizagem de alunos, público-alvo da educação especial, refletiram nas ações realizadas pelas estagiárias nas salas comuns?; c) Como as alunas do curso de Pedagogia estão se (trans)formando no grupo/pelo grupo de estudos, em relação as suas percepções sobre o aluno e suas possibilidades de aprendizagem?; d) Quais são os indícios de elaboração de conhecimento dessas alunas, especialmente em relação ao ensino para alunos? A fim de responder a essas questões, o estudo focalizou um grupo de estudos oferecido por uma docente de um curso de Pedagogia para as alunas que participavam desses estágios em uma rede de ensino. A pesquisa tem como objetivo geral investigar as possibilidades de (trans)formação dessas estagiárias, focalizando seu processo de desenvolvimento no grupo e como objetivos específicos: 1. Compreender as percepções das alunas de um curso de Pedagogia sobre o seu papel como estagiárias em salas de aulas que possuem como alunos um público-alvo da educação especial; 2. Compreender os sentidos construídos pelas discentes sobre o ensino para alunos público-alvo da educação especial e sobre suas possibilidades de aprendizagem, considerando-se as condições concretas oferecidas pela escola, e 3. Buscar indícios de que as discussões desenvolvidas no grupo de estudos estão refletindo no processo formativo das alunas. O estudo fundamenta-se, teórica e metodologicamente, nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e na teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana. Participaram do grupo seis estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia, uma docente do referido curso e a pesquisadora. Os encontros ocorreram quinzenalmente na universidade, com duração de 90 minutos. As reuniões foram audiogravadas, mediante a autorização prévia dos envolvidos, com posterior transcrição. As análises estão organizadas em três eixos temáticos: 1. O papel das estagiárias no estágio extracurricular; 2. Sentidos construídos sobre o ensino para alunos público-alvo da educação especial, e 3. Indícios das contribuições do grupo de estudo e dos estágios para a formação das alunas. Os resultados apresentam indicadores do processo de desenvolvimento das estagiárias do curso de Pedagogia em relação aos alunos que acompanharam e suas mudanças de percepções e entendimento sobre a temática da educação especial, em um olhar de descortinamento do impossível para um outro, de possibilidades.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Finance Code 001.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estágio extracurricular; Formação Docente. Perspectiva histórico-cultural; Teoria Enunciativo-Discursiva.

ABSTRACT

With the ongoing implementation of inclusive policies, many demands and challenges have been placed on everyone involved in school processes. Among these demands, two points emerge that interrelate: the initial teacher training and the ways in which the education networks understand the legal provisions and, from that, are organized to promote the implementation of the special education policy in the perspective of school inclusion. In this way, this investigation, inserted in the line of research Education, Languages and Interactive Processes and financed by Capes, touches on these points and addresses the problem of hiring students from a Pedagogy course to carry out extracurricular internships in municipal schools, with a priority function of accompany target audience of special education students. In view of this situation, the following questions are asked: a) What is the role of the study group for students in the Pedagogy course who undertake an extracurricular internship? b) Are there indications that the actions and discussions developed in the study group, especially in relation to the ways and possibilities of students' learning, target audience of special education, reflected in the actions carried out by the interns in the common rooms?; c) How are the students of the Pedagogy course (trans) forming in the group / by the study group, in relation to their perceptions about the student and their learning possibilities?; d) What are the signs of knowledge development for these students, especially in relation to teaching for students? In order to answer these questions, the study focused on a group of studies offered by a teacher in a Pedagogy course for students who participated in these internships in a teaching network. The research has as general objective to investigate the possibilities of (trans) formation of these interns, focusing their development process in the group and as specific objectives: 1. Understand the perceptions of the students of a Pedagogy course about their role as interns in classrooms. classes that have a special education target audience as students; 2. Understand the meanings constructed by the students about teaching to target students of special education and about their learning possibilities, considering the concrete conditions offered by the school, and 3. Search for evidence that the discussions developed in the study group are reflecting on the students' training process. The study is based, theoretically and methodologically, on the assumptions of the historical-cultural perspective of human development and on the Bakhtinian enunciative-discursive theory. Six students from the first year of the Pedagogy course participated in the group, a teacher from that course and the researcher. The meetings took place every two weeks at the university, lasting 90 minutes. The meetings were audio-recorded, with the prior authorization of those involved, with subsequent transcription. The analyzes are organized in three thematic axes: 1. The role of interns in the extracurricular internship; 2. Meanings built on teaching for students target audience of special education, and 3. Indications of the contributions of the study group and internships for the training of students. The results present indicators of the development process of the trainees of the Pedagogy course in relation to the students they followed and their changes in perceptions and understanding on the theme of special education, in a view of unveiling the impossible for another, of possibilities.

Keywords: Inclusive Education; Extracurricular internship; Teacher Education. Historical-cultural perspective; Enunciative-Discursive Theory.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
MEMORIAL: O INÍCIO DE UM CAMINHAR	18
1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	33
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS E MODOS DE CONCEBER A DEFICIÊNCIA	42
2.1. CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ALUNADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O PAPEL DO ESTÁGIO	61
3.1. REFLETINDO: COMO ESTÁ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	64
3.2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS COMUNS	71
4. DESAFIOS COTIDIANOS DAS ESTAGIÁRIAS NA DINÂMICA DAS SALAS DE AULA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	77
4.1. EIXO 1: O PAPEL DAS ESTÁGIÁRIAS NO ESTÁGIO EXTRACURRICULAR	78
4.1.1. 1º Episódio: “Já está mais do que na hora dela aprender a amarrar o próprio sapato!”	79
4.1.2. 2º Episódio: “Ele está começando a apontar o dedo!”	83
4.1.3. 3º Episódio: “Seria um espaço para a gente tentar melhorar o contexto escolar mesmo...”	86
4.1.4. 4º Episódio: “A gente não tem uma condição de trabalho boa...”	91
4.2. EIXO 2: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	97
4.2.1. 5º Episódio: “Quando ela pega o jeito, ela consegue fazer!”	97
4.2.2. 6º Episódio: “Ele foi na praia e fez um golfinho... ele escreveu: GOL – FI – O!”	101
4.2.3. 7º Episódio: “Laura aprendeu a ler”	105
4.2.4. 8º Episódio: “Com a prova diferenciada, ela se sentiu mais capaz de fazer!”	108
4.3. EIXO 3: INDÍCIOS DAS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDO E DOS ESTÁGIOS PARA A FORMAÇÃO DAS ALUNAS	111
4.3.1. 9º Episódio: “Às vezes ela só tem um tempo diferente!”	111
4.3.2. 10º Episódio: “Ele escreveu golfinho sozinho!”	117

4.3.3.	11º Episódio: “Ela mudou muito a minha vida”	123
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS	138

APRESENTAÇÃO

[...] No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se ria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano... Assim, ao invés de termos: quem – ensina – o quê – para quem – onde, podemos representar as relações de ensino (na escola e fora dela) de outra forma: para quê, quando, quem, o que como, ensina, aprende; onde os lugares do quem podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer pessoa. (SMOLKA, 2012, p. 60).

Os dizeres de Smolka (1999), na epígrafe desta apresentação, remetem-nos a pensar que ninguém aprende sozinho. O conhecimento é construído/ produzido a partir das relações estabelecidas com o outro, independentemente de este outro ser um sujeito com deficiência, um professor, uma estagiária ou um pesquisador... Assim, começamos esta apresentação a partir de um tema que circula nas discussões da área acadêmica e está imerso na realidade escolar: a inclusão de alunos público-alvo da educação especial².

Os direitos de acesso escolar das pessoas com deficiência estão garantidos pela legislação pátria; porém, ainda são necessárias ações, estratégias e intervenções que busquem modificar o cenário atual, uma vez que as leis estão postas, mas as redes de ensino nem sempre estão conseguindo cumpri-las, ou, muitas vezes, tecem interpretações equivocadas sobre aspectos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) vigente no Brasil (BRASIL, 2008). Dentre essas interpretações, temos visto as redes incluírem como público-alvo da educação especial alunos com diferentes necessidades educativas especiais que não fazem parte desse público. Ademais, as redes contratam estagiários e dão a eles a função de apoio a esse alunado. Este apoio vai além das necessidades de higiene, locomoção e alimentação (BRASIL, 2015a)³, tornando-se, em geral, suporte para as questões pedagógicas (OLIVEIRA, PINTO, 2011; MONTEIRO, CAMARGO e FREITAS, 2016; FREITAS, DAINEZ, 2018).

Esta tese tangencia essas questões ao trazer à tona a discussão do caso de estudantes de Pedagogia que foram contratados por uma rede municipal de ensino para assumirem a função de apoio aos alunos público-alvo da educação especial. Na referida rede, além dos alunos especificados na PNEEPEI estão incluídos neste público, alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, com dislexia e dificuldades de

² Alunos público-alvo da educação especial são aqueles com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

³ O profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015)

aprendizagem, sem diagnósticos específicos. Essas estudantes assumiram a função de apoio sem ter, no entanto, a formação mínima para isso e sem um acompanhamento sistematizado que as permitissem refletir e aprender com essa experiência.

Nesta pesquisa, desvelamos implicações desse modo de organização ao focalizarmos as vivências⁴ dessas alunas, que tinham como função prioritária acompanhar alunos com deficiências, com autismo ou com dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Na época da pesquisa, essas alunas estavam cursando o 1º semestre de graduação em Pedagogia em uma universidade particular, de natureza confessional, e tiveram um momento em que foram ouvidas e acolhidas, por meio de um grupo de estudos, coordenado por uma professora do curso.

O grupo teve caráter de atividade complementar e funcionou como um espaço de discussão sobre esses estágios, bem como um lócus de estudos teóricos, com intuito de orientá-las nos modos de compreenderem suas vivências, propiciando reflexões e busca de sentidos na relação teoria e prática no que se refere ao trabalho que desenvolveram com esses alunos.

Acompanhamos, entre os meses de maio a dezembro de 2017, as atividades desenvolvidas nesse grupo. Tendo em vista nosso interesse na formação docente, especialmente, para o ensino do alunado da educação especial foram possíveis suscitar algumas questões:

a) Qual o papel do grupo de estudos para as alunas do curso de Pedagogia que realizam estágio extracurricular?

b) Há indícios de que as ações e as discussões desenvolvidas no grupo de estudos, especialmente em relação aos modos e às possibilidades de aprendizagem de alunos, público-alvo da educação especial, refletiram nas ações realizadas pelas estagiárias nas salas comuns?

c) Como as alunas do curso de Pedagogia estão se (trans)formando no grupo/pelo grupo de estudos, em relação as suas percepções sobre o aluno e suas possibilidades de aprendizagem?

d) Quais são os indícios de elaboração de conhecimento dessas alunas, especialmente em relação ao ensino para alunos?

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as possibilidades de (trans)formação das estagiárias de um Curso de Pedagogia, que realizam estágios extracurriculares, focalizando o processo de desenvolvimento dessas alunas no grupo.

Os objetivos específicos são:

⁴ Nesta tese assumimos o conceito de vivência da perspectiva histórico-cultural; desse modo, em um trabalho semiótico, compreendemos que a vivência diz respeito aos modos como as experiências, nas relações sociais, adquirem significação para os sujeitos (SMOLKA, 2006).

1. Compreender as percepções das alunas de um curso de Pedagogia sobre o seu papel como estagiárias em salas de aulas que possuem como alunos um público-alvo da educação especial.

2. Compreender os sentidos construídos pelas discentes sobre o ensino para alunos público-alvo da educação especial e suas possibilidades de aprendizagem, considerando-se as condições concretas oferecidas pela escola.

3. Buscar indícios de que as discussões desenvolvidas no grupo de estudos estão refletindo no processo formativo das alunas.

Neste contexto, a pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural a respeito da dimensão social do desenvolvimento humano e nas elaborações enunciativo-discursivas bakhtinianas acerca do caráter dialógico e polifônico da linguagem. As análises e discussões realizadas serão subsidiadas pelas proposições vigotskianas condizentes com o papel do outro e da linguagem no processo de elaboração de conhecimento, refletindo sobre as produções de sentidos construídas durante a dinâmica dialógica instaurada no contexto do grupo de estudos.

Desta forma, o diálogo, conceito central da perspectiva bakhtiniana, será compreendido para além da interação face a face, sendo considerados, portanto, os múltiplos discursos que circulam socialmente. Amorim (2001), ao comentar as contribuições de Bakhtin para a pesquisa, evidencia a importância de os estudos suscitarem e refletirem sobre o olhar que está sendo construído/percebido pelos investigadores no processo de produção de conhecimento. Neste contexto, a hipótese de nossa pesquisa é a de que o grupo de estudos possa ser compreendido como espaço para que as alunas (re)elaborem conhecimentos sobre alunos público-alvo da educação especial e suas possibilidades de aprendizagem na escola.

Vigotski (1995), ao teorizar sobre a constituição do psiquismo humano, argumenta que esta não é restrita à esfera orgânica, sendo produto das atividades organizadas socialmente. É na dinâmica social que acontece o desenvolvimento cultural e a (trans)formação histórica do funcionamento mental, com ênfase na cultura como produto da vida social (condições e relações de produção) do homem.

O autor enfatiza a significação – criação e uso de signos - como fundamental para o processo de desenvolvimento do funcionamento psíquico. Sobre isso, Smolka (2012) argumenta que o modo de conceber a dimensão simbólica - a produção de signos e sentidos - deve estar ancorado na compreensão dos sujeitos nas/pelas relações sociais e nas condições materiais de existência.

Neste contexto, o desenvolvimento do sujeito encontra-se articulado totalmente às práticas culturais e sociais. Para Vigotski (1995), a função transformadora atribuída ao uso dos signos - não apenas pela sua utilização, mas também pelos modos de apropriação da

natureza e sua constituição na atividade simbólica - define a constituição humana e os aspectos humanizadores da espécie.

Neste estudo, destacamos as relações produzidas nas/pelas interações entre os participantes do grupo de estudos (discentes do curso de Pedagogia, professora e pesquisadora) e a função da palavra, signo por excelência, nesse processo. Enfatizamos o papel do outro na (re)elaboração de conhecimentos dos participantes do grupo.

Oliveira e Pinto (2011) afirmam que,

[...] para explicar esse desenvolvimento, Vigotsky destaca o papel do mediador do outro e do signo. É por intermédio do outro – de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao eu e interage com ele – que esse eu, vai tomando forma no mundo. É mediado pelo signo – e por todas as possibilidades de interpretação e de acentos valorativos que ele implica num dado contexto cultural – que o processo interativo se desenrola, e que o indivíduo vai tornando seus modos de pensar, de agir e de sentir socialmente elaborados (OLIVEIRA e PINTO, 2011, p. 5).

Para Vigotski (1991), é nas/pelas relações sociais mediadas que o homem torna-se realmente humano, ou seja, a partir da sua relação com o outro ele vai se constituindo, tomando para si o que é próprio de sua cultura, humanizando-se.

Logo, ao pensar nas possibilidades de desenvolvimento das alunas, compreendemos que o grupo de estudos tem papel preponderante, diante do contexto social e da relação entre os participantes, mediada por instrumentos e signos (palavra oral e escrita). Isso nos remete à proposição da mediação semiótica, questão central na perspectiva histórico-cultural. Os instrumentos técnico-semióticos funcionam como mediadores, possibilitando aos homens transformações, conhecimento de mundo, comunicação de experiências e desenvolvimento de novas funções psíquicas.

Dentre os desafios que envolvem a temática da inclusão escolar, está o da formação docente. O Brasil, acompanhando um movimento mundial, dispõe de uma orientação legal para a implantação de uma política de educação inclusiva (BRASIL, 1996, 2008), o que culminou com a oferta de muitos programas e cursos de formação para os professores das redes de ensino. Ainda assim, estudos apontam que os professores não se sentem preparados para o trabalho com os alunos com deficiência e que esses alunos não têm encontrado na escola possibilidades concretas de aprendizagem de conteúdos escolares. (DAINEZ, 2009; KASSAR, 2014; GARCIA, 2013; MONTEIRO, FREITAS, CAMARGO, 2014; FREITAS, MONTEIRO, CAMARGO, 2015; GARCIA, 2016; LAPLANE, 2013).

Tendo em vista que a discussão aqui pretendida perpassa a temática da formação docente inicial, alguns autores que se dedicam às reflexões sobre isso também são tomados como fundantes neste texto. Franco (2009) reflete sobre a descontextualização que as aulas do curso de Pedagogia transmitem aos alunos, salientando existir uma enorme lacuna entre a realidade das aulas teóricas e as aspirações dos alunos quando chegam nos estágios.

Pimenta (2012) aponta para a falta de interlocução entre os estágios realizados pelos alunos e a falta de supervisão dos professores de estágio, tentando então um entrelaçamento entre teoria e prática; assim como para a falta de políticas públicas diante dessa realidade. Saviani (1990, 2007, 2011) analisa a realidade da educação no Brasil e, especialmente, reflete acerca da não convergência entre os conteúdos ensinados nos cursos e a realidade de sala de aula, muitas vezes dando a impressão de serem universos estanques.

Para atender às intenções propostas, o texto está organizado em um memorial, sobre minha⁵ trajetória pessoal articulada à minha constituição como professora e pesquisadora, e em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o contexto do grupo de estudos e os aspectos metodológicos da pesquisa. No capítulo seguinte, trazemos o diálogo com os autores da área da educação especial, focalizando a trajetória da escolarização do aluno com deficiência ao longo do tempo, com ênfase para os marcos legais que contribuíram com as transformações nos modos de se compreender o ensino para esses alunos. Este capítulo apresenta as proposições da perspectiva histórico-cultural em relação ao modo de conceber a deficiência e as possibilidades de aprendizagem para o alunado da educação inclusiva. No capítulo três, desvelamos aspectos da formação do professor, refletindo como a formação foi acontecendo ao longo da história e destacando a problemática da relação teoria e prática na formação docente. Tendo em vista o papel dos estágios na formação docente inicial, traçamos um paralelo com o modo como os estágios extracurriculares têm ocorrido na realidade da educação especial na perspectiva inclusiva. Em seguida, no capítulo quatro, apresentamos os resultados e as discussões, organizados a partir dos objetivos propostos em três eixos temáticos: 1. O papel das estagiárias no estágio extracurricular; 2. Sentidos construídos sobre o ensino para alunos público-alvo da educação especial e 3. Índícios das contribuições do grupo de estudo e dos estágios para a formação das alunas. Nas considerações finais buscamos retomar e responder aos questionamentos levantados na pesquisa e refletir sobre o processo formativo ocorrido no âmbito da pesquisa: das jovens estudantes de Pedagogia e da pesquisadora.

Quando me convenci de que esse tipo de texto estava completamente além das possibilidades de meu temperamento e de minhas capacidades técnicas, sentei-me em frente ao computador e comecei a escrevê-lo. Não sei se consegui, mas meu objetivo – vejo agora – não era simplesmente produzir um texto, mas mudar a mim mesma – objetivo que, acho, deveria ser o de toda aventura de formação humana. (GOULART, CONTIJO, FERREIRA, 2017, p. 199-200).

⁵ A opção pela escrita do texto na primeira pessoa do plural justifica-se na medida em que nos apoiamos em Bakhtin quando expressa que um texto tem muitas vozes; todavia, nas passagens referentes aos aspectos da trajetória pessoal da pesquisadora e da pesquisa de campo, o texto estará na primeira pessoa do singular.

MEMORIAL: O INÍCIO DE UM CAMINHAR...

[...] há de se tentar depressa, com as palavras que restam: o quê tentar eu ignoro, não importo, nunca o soube, tentar que elas me conduzam à minha história, as palavras que restam...; há de se dizer palavras, enquanto ainda existam; há de se dizê-las, até que me encontrem, até que me digam, estranho castigo, estranha falta, há de se seguir... (BECKETTS, S., 1966, p. 267).

Começo a escrita desta tese com o memorial de formação, fazendo-me refletir sobre minha trajetória profissional e as inquietações que foram permeando e significando minha vida, dando sentido às escolhas e atitudes que me perpassaram ao longo destes anos. Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 373), ao analisarem o impacto das escritas de si na vida das pessoas, comentam:

[...] a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas.

Desta forma, ao escrever, fui conduzindo minha história, minhas raízes... com restos, situações e trechos de uma história, de uma vida... tramas entrelaçadas que tentam dar sentido a construções e desconstruções que teceram minha trajetória. Assim inicio esta narrativa...

Desde pequena eu brincava de escolinha. Ser professora já fazia parte do meu imaginário, mesmo quando ainda não tinha iniciado o processo de escolarização. Queria muito ter ido (cursado) à pré-escola, mas minha mãe – pelo fato de ter de costurar muito - não tinha tempo de me levar e buscar na escola; então, minha vida escolar começa em 1980, na 1ª série. Nesta época, eu já tinha sete anos completos, pois faço aniversário em dezembro, e essa era a idade limite e obrigatória para início do processo de escolarização, motivo que medava a sensação de estar sempre atrasada em relação às outras crianças.

Apesar de não ter frequentado a pré-escola, em minha casa o ensino sempre esteve presente. Além de um ambiente com muitas brincadeiras e harmonia, minha mãe e minhas irmãs sempre me ensinavam a escrever; liam e me estimulavam muito a aprender. Destarte, a prática escolar já fazia parte da minha vida, facilitando muito meu início escolar, especialmente diante de uma rotina com letras e com aspectos relacionados à psicomotricidade e coordenação motora fina.

Lembro-me de iniciar na turma C (crianças que não haviam frequentado a pré-escola); na semana seguinte, passei para a turma B; depois de um dia, para a turma A. Naquela época,

as crianças eram separadas por níveis de aprendizagem. As turmas eram conhecidas como: classe forte (A), classe média (B) e a classe fraca (C). Vê-se que as crianças mudavam de turma na medida em que eram consideradas "melhores" em relação ao aprendizado do conteúdo.

Enfim, iniciei nesta turma, a dos que estavam iniciando o processo de escolarização, mas, por ter vivenciado essa prática em minha casa, rapidamente fui para a turma A - em meados de setembro já estava lendo e escrevendo. Fui alfabetizada com as famílias silábicas da cartilha 'Caminho Suave' – “ainda tão atual para muitos professores”! Eu me lembro da imagem de uma menina loirinha no caminho da escola e das lições com as vogais, indicadas por: *a* de abelha, e de elefante, *i* de Igreja, *o* de ovo e *u* de unha, nas primeiras páginas. Apesar de ter me alfabetizado em alguns meses e de ainda rememorar algumas lições, eu também me recordo de serem muitos os colegas que apresentavam dificuldades e que foram reprovados.

A reprovação de muitos de meus colegas que apresentavam dificuldades em dominar a leitura e a escrita marcou-me muito. Ser reprovado era uma situação muito difícil e humilhante. Tínhamos apenas sete anos. Muitos não entendiam a lógica de juntar as consoantes com as vogais e depois juntar sílabas para formar palavras. Eu talvez também não entendesse dessa forma, mas me adaptei ao texto da cartilha e conseguia reproduzir o que a escola esperava de mim.

Nos dias atuais, sabemos que há ainda escolas e professores que acreditam no método tradicional e nas famílias silábicas baseadas em uma concepção na qual há primeiramente a preocupação em ensinar letras: a criança vai soletrando e memorizando as letras, até decodificar a palavra. Por exemplo: DADO - d, a = da, d, o = do e, depois, dado. Desse modo, a escola reproduz a sua forma de ensino e os alunos tentam aprender neste modelo.

No final do meu primeiro ano escolar, um certo dia, enquanto brincava no parquinho, minha mãe percebeu que eu estava com muitos hematomas (tipo manchas) no corpo; perguntou *se doía* e falei *que não*; associado a isto havia o fato de sempre sair sangue do meu nariz. Fomos para o médico. Depois de muitos exames de sangue (isto, sim, doía) e de um exame que perfurou a medula (este então, nem se fale...), verificou-se que eu estava com falta de plaquetas (minhas plaquetas estavam entre 7.000 e 25.000 – sendo que o normal de um ser humano é de 150.000 a 450.000). O diagnóstico: *Púrpura Trombocitopênica Ideopática*⁶.

⁶ O nome “púrpura” é uma referência às manchas roxas ou avermelhadas indicativas de sangramentos que aparecem na pele. Púrpura trombocitopênica é uma doença autoimune que se caracteriza pela destruição das plaquetas, que são as células produzidas na medula óssea e interligadas ao processo de coagulação do sangue.

Diante do diagnóstico, eu me dirigia para São Paulo (morava em Jundiaí) duas vezes na semana: na terça-feira para fazer exame de sangue e na quinta-feira para passar pela médica (Dr^a. Celeste). Diante disso, nunca conseguia chegar a tempo de ir para a escola. Por faltar às aulas duas vezes na semana, eu buscava as lições e tarefas das aulas na casa de uma amiga, pois não queria me sentir atrasada em relação ao grupo. Meu interesse pela escola era evidenciado pelo esforço que fazia para compensar essas faltas com estudos que realizava em casa. Por isso, mesmo estando ausente de muitas aulas, eu passei de série, da 2^a série à 3^a série, e obtive até diploma de “honra ao mérito”.

E assim fui crescendo com a idealização de, quando adulta, tornar-me professora...

Eu ia me constituindo sujeito por meio de diversos discursos, dentre eles aqueles que, de forma determinista, limitavam minhas possibilidades e também aqueles discursos que me viam como um sujeito em formação com potencialidades mínimas. Um dia, ouvi de uma pessoa de minha família: “esta daí não vai ser nada na vida...”, algo que carreguei por muito tempo, pois foi determinante para que eu transformasse essa fala. Esta situação remete-me a um pensar de Vigotski⁷ em relação ao desenvolvimento dos cegos: a criança cega está privada da percepção direta das imagens visuais; logo, não será capaz de muitas atividades, ações e percepções. Se pensarmos, então, que toda pessoa é dotada de cinco sentidos, e que, se faltar um, teríamos quatro sentidos, ou se fôssemos constituídos apenas de quatro sentidos, teríamos outra forma de elaboração de pensamento e desenvolvimento que não contemplasse apenas o que está posto pela ciência, mas uma outra forma de experiência, elaborada a partir da dependência de outras ligações e relações propiciadas pelo contexto social.

Los limites del desarrollo en el campo de conocimiento superior superan el adiestramiento sensoriomotor, que es posible en el ámbito de los procesos elementares. El concepto es la forma superior de compensación de la insuficiencia de representaciones. (VYGOTSKI, 1997, p. 228).

Os limites do desenvolvimento no campo do conhecimento superior podem superar o adiestramento sensorio motor, possível no campo dos processos mentais. (Vigotski, 1997). No meu caso, poderia ser uma superação de tudo o que algumas pessoas já haviam pensado em relação à minha vida; afinal, aliada à doença, ainda era gorda, inchada pelo corticoide. Pensei nestas cenas, pois é tão comum as pessoas já imaginarem, dizerem, acharem sobre a vida do outro... era minha vida. E no caso dos cegos? Uma criança que nasce cega e a sociedade já a reputa coitadinha, com a questão: “o que vai ser da vida desta daí?”. São os estereótipos e os estigmas já postos pela sociedade em relação ao outro.

⁷ A partir desse momento, optamos por padronizar a escrita da referência de Vigotski, que pode ser encontrada em diversas formas, dependendo do autor. Exemplo: Vigotsky.

Depois de dois anos em tratamento, curei-me, embora eu tenha certeza de que não foi pela medicina alopática, e sim por fontes alternativas (pozinho, homeopatia, pirâmide/energia, ou seja, formas de cura não reconhecidas pela ciência). Minha mãe ia atrás de tudo que lhe diziam, e esta forma de modificar o que estava pré-determinado é uma herança que me deixou.

Refletindo sobre estes acontecimentos, é possível perceber a relevância de buscar diferentes alternativas para solucionar um problema. Essa atitude é um dos legados de minha mãe. Aprendi muito cedo que não devemos simplesmente aceitar o que está posto e tentar ressignificar a realidade. Há um texto de Clot (2006) ressaltando uma fala de Humberto Eco, que diz ser necessário realizar um trabalho de “desconstrução das interpretações dominantes” (CLOT, 2006, p. 20); seria mais ou menos esta ideia que me perpassa.

No ginásio⁸, muitos professores. No final da 7ª série, ainda com o sonho de ser professora, mudei de escola (pois estava na mesma desde a 1ª série), procurando fazer a 8ª série em uma escola que tivesse o curso de magistério; e assim ocorreu.

Iniciei o magistério em 1987, sendo que tínhamos que realizar estágios de pré-escola à 4ª série. O que sempre me chamou atenção foi a forma como as professoras relacionavam-se com os alunos, especialmente com aqueles que apresentavam mais dificuldades: elas eram, do meu ponto de vista, sempre hostis, bravas, “gritalhonas” e sem paciência, demonstrando que eles eram culpados por serem “daquele jeito”, diferente do padrão da maioria da sala, principalmente pelas dificuldades que apresentavam.

Nas aulas do curso de magistério, os professores diziam-nos que os estágios eram essenciais para aprendermos o que deveríamos fazer quando fôssemos professoras em sala de aula. A formação dos professores, já naquela época, valorizava os aspectos teóricos relacionados aos conceitos e princípios que devem sustentar a prática pedagógica, apesar de não haver ainda clareza de que tal prática só seria possível compreender quando estivéssemos inseridas e comprometidas com a mesma. Desse modo, tornar-se professora possui dois pilares fundamentais: a teoria, que dizia respeito aos fundamentos teórico-metodológicos da formação, e a prática, que se concretizava nos estágios realizados nas escolas. Saviani (2011) já abordava esta realidade ao discorrer sobre a história da formação de professores, ressaltando dois aspectos: de um lado, o domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, e do outro, a formação pedagógico-didática que emerge em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento, sendo adquirida na prática docente ou até mediante alguns tipos de treinamento em serviço, o que poderíamos considerar que fosse (ou ainda é) a função dos estágios na formação docente.

⁸ Nomenclatura utilizada à época para o Ensino Fundamental II.

Diante disso, o estágio tinha para mim um valor fundamental: eu entendia que, para me tornar professora, precisaria me inserir o máximo possível nesse ambiente escolar que, naquela época, revelava-se nas experiências. Minhas expectativas eram que, ao participar das aulas, ora como observadora, ora como regente, sob coordenação da professora da sala, essas experiências seriam imprescindíveis para minha formação.

Entretanto, essa experiência de estágio foi povoada por muitas contradições. Em nossa formação discutíamos sobre muitos princípios filosóficos e metodológicos a respeito *do que e de como ensinar e como as crianças aprendiam*, mas, nas experiências de estágios, a prática revelava ações opostas àquelas que discutíamos no curso. Para mim os estágios apresentavam algumas práticas e ações que não deveriam ser realizadas com os alunos, como a forma de tratá-los, as posturas do professor e até a resolução de conflitos entre os mesmos. Uma destas, que ficou marcada em minhas lembranças, ocorreu quando a professora chamava a atenção de algum aluno na frente dos outros, principalmente para uma outra pessoa que entrasse em sala, expondo algo que o aluno tenha realizado, tornando público para as pessoas em volta e até para os outros alunos da sala.

Durante os estágios que realizei, a metodologia que prevalecia nas salas de aula, em relação à alfabetização, era consistente em silabação e nas famílias silábicas, o que não me parecia novidade, pois eu também havia aprendido daquela forma. Não conseguia, naquele momento, refletir sobre os sentidos de manter essa forma de ensinar, tão metódica e sem respeitar as aprendizagens das crianças, em uma realidade contextual onde as crianças já possuíam muitos saberes e ideias sobre o que aprendiam.

O método silábico era reforçado no magistério. Ademais, houve uma “pincelada” sobre outros métodos de alfabetização: os chamados tradicionais, tais como o alfabético, o fônico e o silábico e outras concepções como as ideias construtivistas de Emília Ferreiro, a importância do concreto para a aprendizagem na visão de Maria Montessori e o trabalho por cantos temáticos, proposto por Freinet. Contudo, o destaque principal continuou sendo o método da silabação.

Naquela época, eu trabalhava em um escritório de contabilidade e tentava realizar muitas horas extras para adquirir “banco de horas” e poder cumprir a carga horária dos estágios exigidos. Esta realidade perdurou nos 2º e 3º anos de magistério. A minha ansiedade em realizar muitas horas de estágio justificava-se também pelo fato de que muitas de minhas colegas já estavam envolvidas em atividades escolares e, por isso, tinham mais facilidade em realizar nossas atividades escolares, como, por exemplo, a confecção de cartazes de pregas, chamadinha, flanelógrafo. Comparando meus trabalhos com os das minhas amigas, percebia que meu universo, naquela época, era ainda muito simplificado e limitado: cartolina, color-set, brocal, purpurina e papel laminado. Mas isso não me abatia; ao contrário, aproveitava para aprender também com as experiências delas, que sempre me auxiliaram.

Em 1992, *finalmente comecei minha atuação como professora!* Quando fui para o 4º ano do curso de magistério, decidi arriscar por esta profissão e pedi demissão do escritório em que trabalhava. Dias depois consegui meu primeiro emprego na área da educação: fui contratada para ministrar aulas na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade de Jundiaí, com a promessa de, naquele ano, realizar o curso de 180 horas para me habilitar a lecionar para *crianças com deficiência mental*.

Desse modo, em fevereiro, comecei atuar nessa instituição, e somente em julho desse ano fui para Ribeirão Pires realizar o curso de formação. Diante disso, iniciei meu trabalho com as crianças da APAE sem qualquer formação específica. Ao pensar um pouco em minha pesquisa de doutorado, que tematiza a situação de alunas do primeiro ano de Pedagogia que realizam estágio extracurricular e assumem a função de apoiar alunos com deficiência nas salas de aula, parece que esta realidade repete-se. Fui atuar com crianças com deficiência intelectual sem a adequada, e tempestiva, formação; recebia algumas orientações informais, mas não havia momento específico de formação, caso parecido com as estagiárias que começaram a atuar com alunos com deficiência inseridos nas escolas públicas, mas ainda sem formação específica.

Assim, no início de minha trajetória como professora de alunos com deficiência, meu planejamento tinha como base apenas o bom senso e as poucas discussões sobre essa modalidade da educação das quais tive oportunidade de participar ao longo do curso de Magistério. Hoje, refletindo sobre esta situação, penso ter deixado de compreender muitas possibilidades de aprendizagem das crianças em função da minha falta de formação e experiência.

O que dizer da minha prática, então? Partia do pressuposto de que ensinar era transmitir informações, e a cada dia uma aula era ministrada com o objetivo de cumprir um dos itens do programa curricular previamente estabelecido para aquela série/ turma. Lembrome na área de matemática dos cartazes que colocava em sala: largo/estrito, grande/pequeno, alto/baixo, formas geométricas etc... Brincava com as crianças em sala, tentando trazer alguns dos conceitos do currículo para a realidade, mas não havia espaço na sala e não podia tentar fazer muitas coisas diferenciadas. Meu enfoque também era nas vogais e na coordenação motora fina, de modo que trabalhava muitos cadernos de linha verde, acreditando na destreza da coordenação motora fina como subsídio essencial para a alfabetização.

Naquela época, o currículo da APAE era dividido por bimestres; bastava subdividir o currículo de forma a distribuí-lo entre número de aulas de cada bimestre, dias da semana e estava tudo certo!

Entretanto, inquietava-me a percepção de que alguns não aprendiam; mas... como já tinham “problemas” mesmo! O *“problema” era deles, e não do método, do currículo, do ensino*

*ou meu - que não sabia ensinar... A “culpa” era do aluno! Não percebia estas questões, mas me angustiava pensar nesses alunos como pessoas com muitos problemas e que dificilmente seriam promovidos de série (chamávamos estas séries de Nível I, II, III, IV e Alfa ⁹ I, II, III e IV). Meu principal enfoque didático era baseado em práticas de transmissão, repetição e memorização. Trabalhava com os alunos na perspectiva da quantidade, levando-os a realizarem folhas e folhas de cadernos de linhas verdes e repetir exaustivamente atividades que abordavam um mesmo conceito. Quando me lembro disto, sinto-me constrangida. Aliás, naquela época algo já me incomodava, porém, faltavam-me subsídios para compreender essa minha prática e, como dizia Clarice Lispector: *Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma para sempre!**

Atuava, fazia, mas, e os alunos?! Esse era meu dilema. Será que não aprendiam devido à *deficiência* ou por que eu não sabia ensinar? Percebia que algo não estava certo (para mim) e tinha que encontrar um caminho no qual minha prática gerasse situações significativas tanto para mim quanto para os alunos. Era necessário que as aulas promovessem experiências que – como assevera Larrosa (2006) – nos *atravessassem*, ou, em outros termos, mobilizassem-nos. Essa inquietude e a busca por mudanças perpassaram minha trajetória profissional de forma lenta, mas significativa, pois esse espírito inquieto e questionador foi me constituindo e me acompanhando como educadora, tornando-se algo permanente em minha prática.

Essa experiência na APAE provocou muitos sentimentos e mudanças na minha forma de compreender o mundo, tendo sido marcante e mobilizadora de uma forte relação de afetividade e de compromisso com o outro, em especial com as crianças com deficiência.

Nesse contexto, em 1993, fui cursar Pedagogia com Habilitação em Deficiência Mental (DM) e Deficiência da Audiocomunicação (DAC), na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), pois, no trabalho como professora da APAE, fui percebendo que as dificuldades de aprendizagem não eram somente das crianças que apresentavam as chamadas ‘necessidades especiais’; elas estavam presentes em todas as realidades e campos educacionais.

Após quatro anos na APAE da cidade de Jundiaí, fui contratada pela APAE de Valinhos (o que considerei interessante por ficar mais perto da faculdade que cursava, em Campinas). A estrutura escolar era diferente: árvores, gramado, piscina, campo... e sua filosofia também, voltada para a criança como seres pensantes e humanos e não simplesmente receptores e passivos de conceitos já prontos, definidos e elaborados por outros. Sua proposta pedagógica era pautada em concepções sócio interacionistas.

⁹ Alfa – correspondia a uma sala de alfabetização.

O ano de 1995 foi para mim um ano de “choque”. Essas novas concepções levaram-me a ficar ainda mais atenta a tudo o que acontecia com meus alunos enquanto ministrava minhas aulas; e a Apae também tinha esta orientação, de não ser uma educação descontextualizada, mas com enfoque e preocupação com a aprendizagem real e significativa do aluno. Foi o princípio de uma nova mudança significativa do meu “fazer pedagógico”. No âmbito educacional, as ideias construtivistas estavam no ápice, e havia um embate entre as teorias pedagógicas mais tradicionais e as mais renovadas. Naquele momento, eu não pensava se uma ou outra era certa ou inadequada; só o fato de todos envolvidos com educação já estarem refletindo em relação à atuação, aos métodos e às formas de ensinar já demonstrava uma grande preocupação com as questões educacionais e de ensino-aprendizagem.

No último ano da faculdade (1996), além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), casei-me. Meu TCC teve como tema “*Construindo uma prática pedagógica para a vida*”. Nele, busquei refletir sobre meu questionamento em relação à minha prática profissional e à real aprendizagem dos alunos.

Após o casamento e o término do curso, mudei novamente de emprego: deixei a APAE de Valinhos e iniciei um trabalho em uma Classe Especial no município de Campo Limpo Paulista. Às vezes, comento com as pessoas que quem tem raízes são as árvores, e eu não me considero “uma árvore”. A classe especial de Campo Limpo, como muitas de outrora, atendia crianças que, na visão tradicional, não aprendiam e que tinham muitos problemas: alunos com fracasso escolar eram deslocados das salas regulares para as salas especiais. A maioria não tinha um diagnóstico clínico, apenas muitas repetências ao longo dos anos. Chamou-me a atenção, desde o início, o fato de que esses alunos não participavam de eventos da escola: possuíam recreio separado e não eram incluídos nas atividades escolares. Os gestores e professores que atuavam na escola diziam que os outros alunos poderiam machucá-los e que “misturá-los” com os outros poderia ser perigoso!

Outro aspecto de que me recordo é da fala da diretora desta escola. Quatro meses após eu iniciar nesta sala mencionada e estreitar a relação de amizade e conhecimento profissional com o meu trabalho, ela me disse: - “*Quando te vi chegar e descobri que era a professora da classe especial (a classe era atribuída na Delegacia de Ensino), tinha certeza que não aguentaria ficar com eles por três dias...*”. Fiquei por um ano.

Aos poucos fui modificando esta realidade: consegui que o recreio deles passasse a se dar juntamente com as outras crianças, que fossem incluídos em passeios e comemorações e que muitos fossem alfabetizados. Busquei retomar os critérios para estas crianças estarem nesta classe: deveriam estar nela aqueles relacionados às deficiências ou comprometimentos neurológicos diagnosticados e laudados por médicos; não uma sala para inserir crianças que não aprendiam. Foi um trabalho intenso que certamente contribuiu para

reflexões e ressignificações da educação especial e, sobretudo, para as possibilidades de aprendizagens para estes alunos.

Mais uma mudança! Passei em outro concurso! Por ter um filho, optei em ficar, de forma efetiva, no município de Jundiá, onde escolhi trabalhar em uma instituição com crianças surdas. Meu trabalho era com atendimento psicopedagógico e reforço escolar para os alunos (quase todos inseridos em escola comum), tendo como desafio a comunicação, a compreensão de consignas, tentando ressaltar a importância de um trabalho significativo na alfabetização, por meio de uma proposta contextualizada. Nesta época, meados de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394, incluindo sua parte específica que trata da Educação Especial, estava entrando em vigor; com isto, a recomendação: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. E a Associação Terapêutica de Estimulação à Linguagem (ATEAL) propiciava este atendimento a estes alunos.

Foram três anos nesta instituição, com crianças de diferentes faixas etárias, e o mesmo anseio por fazer algo para a vida deles que não fosse simplesmente voltado aos conteúdos escolares instigava-me. Essa entidade trabalhava com língua de sinais e também com Comunicação Total (oralidade e gestos), enfocando também muitas expressões faciais, corporais para que a aprendizagem ocorresse.

Vale a pena lembrar que a educação dos surdos também era uma dificuldade para mim. Na época da faculdade (1994 – 1996), não havia, entre as disciplinas do curso, o conteúdo de Libras, pois a PUCC possuía a ideologia de que, caso nos viessemos para a linha da Comunicação Total, não haveria a necessidade de sinais. Neste momento, também questiono a formação da faculdade e os estágios obrigatórios. Deveria haver uma carga horária mínima para trabalhar em deficiência mental e deficiência auditiva; havia muitas lacunas ainda em minha formação. Penso hoje que pode ser um sentimento de incapacidade bem semelhante ao das alunas que acompanhei nesta pesquisa e que realizaram estágio extracurricular com os alunos com deficiência.

Ficam ainda algumas questões: quem deveria ter dado esta formação? O curso de magistério? A instituição? Um curso de pedagogia que era específico da área, mas falho no básico... como ia lidar com crianças surdas, na prática, se só estudávamos as questões orgânicas: causas, motivos, prognósticos?

Este inconformismo hoje me perpassa ao refletir sobre o tema que focalizo nesta pesquisa – os estágios extracurriculares e o papel desses na formação de alunas do curso de Pedagogia, especialmente para lidar com alunos com deficiência. Ao acompanhar as alunas

no contexto de um grupo de estudos¹⁰, pude constatar que elas tinham vontade de desenvolver um trabalho significativo com os alunos, mas, muitas vezes, ficavam sem saber como atuar, como intervir e o que fazer com eles.

Depois de um ano nessa instituição para surdos, fui cursar pós-graduação em Psicopedagogia, ainda preocupada com os alunos com deficiência mental, surdez e os que não tinham deficiência, mas apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem. O contexto de estudos/ reflexão na pós-graduação, associado à realidade do desenvolvimento de meus filhos, reforçaram ainda mais minha convicção de que os alunos, independentemente de terem ou não alguma deficiência, são seres pensantes e capazes, e nosso grande desafio enquanto professores é compreender o que e como pensam, propiciar condições e atividades que lhes permitam ampliar seu repertório e terem acesso ao desenvolvimento cultural.

Nesta época, ano de 2000, fui indicada para ser Coordenadora Pedagógica de uma Escola Especial para Síndrome de Down, e tinha que decidir entre a estabilidade de um concurso e uma nova oportunidade/ desafio profissional. Aceitei este desafio. Um primeiro ponto que merece destaque é que consegui colocar em prática muitas de minhas aspirações em relação a um trabalho contextualizado e significativo para crianças com Síndrome de Down. Procurava transcender um olhar pedagógico voltado para as condições biológicas/orgânicas dessas crianças e buscava uma pedagogia/ metodologia enfocando as possibilidades dos alunos e não suas incapacidades, ressaltando o que cada um poderia/ conseguiria aprender.

O segundo ponto que merece destaque nessa experiência profissional foi a minha saída deste local. A diretora que me contratou foi demitida, tendo sido contratada outra profissional em seu lugar, com formação e linha profissional oposta àquela em que estava, incentivando o neuropediatra da instituição a administrar ritalina¹¹ aos alunos. Fiquei, neste “meio”, impedida de trabalhar de acordo com as concepções nas quais acreditava. Nesta época, concomitantemente, engravidei do meu terceiro filho. Continuei na instituição por mais alguns meses; quando estava no sexto mês de gravidez, pedi demissão. Todos que me conheciam chamaram-me de louca, mas não ia conseguir mais trabalhar de uma forma totalmente adversa a princípios e ideais filosóficos que fui construindo ao longo de minha trajetória profissional.

Coincidência ou não, em 2004 havia prestado outro concurso, e fui chamada um mês depois para o cargo de reeducadora: *Professora de Classe Especial*. No entanto, nunca houve classes especiais neste município; então, a proposta era atendimento psicopedagógico às

10 No trabalho de campo acompanhei um grupo de estudos formado por estudantes de Pedagogia e uma professora do curso. Esse trabalho será explicitado no capítulo metodológico desta tese.

11 Nome comercial para a substância química metilfenidato, muito utilizada para o tratamento de transtornos de atenção e hiperatividade.

crianças com defasagem de aprendizagem. No começo, percebi certa “indefinição” em meu trabalho: não tinha ao certo clareza se eram alunos com necessidades educativas especiais, ou seja, alunos da educação especial, ou alunos com problemas de aprendizagem; porém, como ficaria por pouco tempo (sairia de licença em dois meses), acabei não questionando muito.

Voltei no ano seguinte, renovada e com vontade de encontrar respostas para minhas aspirações pedagógicas.

Não encontrei muitas repostas, mas intensificaram-se as minhas inquietações sobre as dificuldades dos alunos: os com laudos de deficiência intelectual e os demais, que não tinham laudo algum, mas ninguém sabia os motivos pelos quais não conseguiam aprender. Ainda refletindo sobre os pressupostos que envolvem a educação, fui percebendo a importância de sermos autores de nossa própria prática, embasados em experiências e conhecimentos teóricos, de termos clareza sobre o que devemos fazer ou não em uma sala de aula com todos os alunos, tendo alguma deficiência ou não. Tudo o que aprendi em meus contextos formativos sobre práticas pedagógicas, alunos, métodos de ensino nem sempre se articulava ao que vivenciava na prática; comecei a questionar-me e perceber que a realidade de sala de aula era bem divergente daquela que os sistemas impunham em relação a resultados/ aprendizagem dos alunos. Por exemplo, na época, este município trabalhava com o apostilado do COC (sistema de ensino que cito em minha dissertação de mestrado), com a ideologia de muitos projetos, educação significativa e contextualizada; porém, o objetivo sempre eram os índices em relação às avaliações externas: Prova Brasil, Provinha Brasil e SARESP. Percebo que faz parte de cada época dizer que determinado método é eficaz, melhor e que irá resolver os problemas de sala de aula; no entanto, sabemos que na prática não é bem assim: os métodos nem sempre atendem as necessidades dos alunos e dos professores. Dessa forma, precisava buscar algo além de métodos.

Métodos, metodologias e concepções. Cada professor tem os seus; por mais que a teoria perpassasse as diferentes realidades que estão por trás de suas práticas, hoje percebo que não cabe a nós ficar julgando as diferentes realidades e contextos que permeiam a sala de aula. Smolka e Laplane (1993) evidenciam uma reflexão sobre os modos de agir do professor em consonância com sua prática, que ocorre muitas vezes sem pensar nos métodos que permeiam suas atividades. Através de uma atividade de leitura proposta pela docente à turma, uma professora estimula todos alunos a lerem, mesmo os que não estavam alfabetizados. Como ela já havia explicado sobre o que tratava a leitura, os alunos que não sabiam ler foram fazendo inferências e, desta forma, conseguiram entender o significado da leitura.

Destarte, percebemos que nem sempre é possível distinguirmos métodos e concepções que estão por trás de cada concepção ou saber exatamente como o professor

lida com sua prática, pois isso depende, também, de que lugar estamos olhando para ela. Percebe-se que vai depender de como este professor interpreta os acontecimentos que estão ao seu redor; se suas ações são voltadas para atividades que tenham a função de preencher o tempo e manter a criança ocupada ou se há a preocupação entre a articulação entre teoria e prática, um pouco do que eu buscava para obter êxito.

Em 2006, neste município, fui indicada para a Coordenação de uma escola, com classes que iam do jardim à 4ª série. No ano seguinte, devido ao trabalho diferenciado que *tentava* realizar com os alunos e professores, fui convidada pela Secretária de Educação do município a fazer um trabalho de formação com os professores da rede a partir da proposta do curso Letra e Vida (antigo PROFA).

Eu já conhecia a concepção teórica do curso, pois havia participado de suas turmas, como aluna, no município de Jundiaí. Apesar de já conhecer o material, fiquei um pouco apreensiva em assumir a responsabilidade de ministrar tal curso, especialmente no que se referia à abordagem metodológica, pois os princípios desse curso apoiam-se numa concepção construtivista, foco muito distinto dos princípios pedagógicos assumidos pelo município, que, como muitos outros, adotava um material apostilado apoiado em princípios e ideologias de ensino tradicionais.

Nesse sentido, questioneei a secretária municipal de educação sobre as diferenças entre essas abordagens. Ela foi explícita em informar que o curso seria um subsídio para os professores programarem e organizarem suas aulas, podendo acrescentar outras atividades e estratégias ao trabalho realizado com as apostilas. Ao longo desse processo, senti necessidade de retornar a estudar, e, em 2009, ingressei no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, nível mestrado, na Universidade São Francisco. Inicialmente, minha intenção era analisar os efeitos do curso 'Letra e Vida' nas práticas docentes dos professores do município. Entretanto, considerando a complexidade da proposta do curso, especialmente quando trabalhada no interior de uma rede que opta por um material apostilado, eu e minha orientadora, a profa. Dra. Alexandrina Monteiro, reavaliamos a temática e passamos a olhar, como cerne da investigação, o tema: *(Im) possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais*.

Neste contexto, refleti sobre a prática dos professores com diferentes metodologias, atividades de perspectivas educacionais, enfocando e problematizando as propostas que estão implícitas nas atividades dos materiais apostilados. Estudei diferentes concepções pedagógicas, deixando em aberto uma prática que deve ser construída de acordo com as possibilidades e necessidades do educando e não simplesmente sendo conivente com materiais e propostas idealizadas para todos, pois cada criança, muitas vezes, demonstra uma diferença em tempo de aprendizagem e formas de aprender.

Ainda com questões relacionadas aos alunos e formas de aprenderem, no ano de 2015 cursei, como aluna especial, uma disciplina no programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, nível doutorado, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), que foi trabalhada tendo como orientação teórica a perspectiva histórico-cultural, na qual pude me aprofundar e *me situar* em relação à pessoa com deficiência, às dificuldades de aprendizagem e aos diferentes olhares sobre estigmas, condições, estereótipos e idealizações que são colocados sobre realidades que fogem do padrão imposto pela sociedade.

Realizei leituras de textos com proposições de Vigotski acerca das possibilidades e formas de olhar e atuar com o aluno com deficiência. Prestei a prova para aluna regular e não fui aprovada. Que decepção!

No ano seguinte, na Universidade São Francisco (USF), realizei duas disciplinas como aluna especial no programa de pós-graduação em Educação. No final do ano, inscrevi-me no processo seletivo de ambas as universidades mencionadas e fui aprovada em ambas, mas optei pela USF.

Como aluna especial, uma das disciplinas cursadas na USF foi sobre “O trabalho docente: teorias e análises de práticas educativas”, com enfoque em diferentes práticas pedagógicas e metodológicas, estágio e didática. Retomando e aprofundando os estudos em relação aos alunos, as formas de ensino, como aprendem e o que está por trás destes processos, fui reformulando e refletindo novamente algumas questões que sempre me instigaram. Ingressei no doutorado com um projeto que tinha como eixo principal o tema das dificuldades de leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais; porém, durante o primeiro ano de curso, ao participar das disciplinas e das reuniões do grupo de Pesquisa “Relações de Ensino e Trabalho Docente¹²”, pude ir delineando o projeto de pesquisa, tendo em vista o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Na disciplina “Relações de ensino e práticas educativas”, refleti que muitas das preocupações existentes no século XX sobre as relações de ensino e práticas no processo educacional assemelham-se à realidade contemporânea. Neste enfoque, as reflexões de Vigotski a respeito do papel do outro para o processo de aprendizagem ocorrer são atuais. Neste contexto, estudei sobre conceitos e proposições fundantes para compreender a constituição humana: a tese da natureza social do desenvolvimento e da mediação semiótica, o papel do outro nesse processo, a visão prospectiva sobre as possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiência, entre outros.

Bakhtin foi um dos autores que estudei na disciplina “Epistemologia e Educação”. Suas ideias sobre o dialogismo nas vozes do outro/ dos outros, no processo e contexto social,

12 Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq, sob liderança das professoras Dra. Ana Paula de Freitas e Dra. Daniela Dias dos Anjos.

fazem-nos ter outras percepções da realidade, questões pertinentes aos processos de ensino, condições de ensinagem e contexto social e educacional.

Além disso, no ano de 2017, no primeiro ano de doutorado, minha orientadora, professora doutora Ana Paula de Freitas, convidou-me para participar do grupo de estudos (referido anteriormente) coordenado por ela e realizado com algumas alunas que cursavam o primeiro ano de Pedagogia na universidade. O grupo foi formado em função de essas alunas terem sido contratadas para atuarem como estagiárias na rede municipal de ensino de Itatiba e terem como uma das funções acompanhar alunos com deficiência que estavam matriculados na educação infantil e no ensino fundamental. Sem dispor de preparo para lidar com esse público, as alunas solicitaram ajuda da professora, que organizou este grupo de estudos.

Ao participar desse grupo, outros questionamentos surgiram: como as experiências das alunas nesse estágio estão refletindo em sua formação? Qual o papel do grupo de estudos nesse processo? Que percepções as alunas revelam a respeito dos alunos que acompanham? Desse modo, decidi, junto com minha orientadora, reorganizar o projeto inicial, e foquei na temática das possibilidades formativas que podem ocorrer no contexto do grupo de estudo, tendo em vista a formação de futuras professoras para lidar com o processo de escolarização de alunos com deficiência. Esse tema instigou-me, pois, quando dei aulas na APAE sem ter ainda a formação para isso, vivenciei inúmeros desafios.

Ao escrever o meu memorial acadêmico, pude relembrar passagens da minha história de vida e perceber como os caminhos trilhados no meu processo formativo e nas minhas vivências profissionais conduziram-me para o curso de doutorado e mobilizaram meu interesse pela temática da formação do professor que ensina alunos com deficiência.

Atualmente, encontro-me como Coordenadora de um colégio privado na cidade de Jundiaí. Sou responsável pelos segmentos da Educação Infantil e da Educação Fundamental 1, denominados atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Anos Iniciais, e tenho sobre minha responsabilidade dezenove turmas de alunos, quatro turmas de período integral, cinco estagiárias e alunos com deficiência. Chama-me a atenção as inclusões... fazendo uma referência à história: o que está acontecendo atualmente? Onde estas crianças estavam? São muitas crianças, muitos casos (como dizemos no colégio).

Sob minha responsabilidade, de cinco estagiárias, três são responsáveis pelo acompanhamento destas crianças com deficiências: três com Síndrome de Down, quatro com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dois “limitrofes”, alguns possíveis Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros sem laudos, mas com comprometimentos de aprendizagem.

Após a qualificação, sendo orientada pelos apontamentos dos professores participantes da banca, reelaborei o texto, bem como pude refletir sobre o trabalho que “tento”

coordenar em relação às estagiárias que trabalham comigo e a estas crianças que citei, realizando algumas reflexões: será que elas – as estagiárias – têm clareza do trabalho que estão desempenhando com estes alunos? Será que estou sabendo orientá-las? Será que estou sabendo ouvi-las? Será que estou conseguindo trazer *um pouco* de Vigotski e outros autores da concepção histórico-cultural para a realidade, quando menciono na tese a importância do olhar, das possibilidades e de fazer uma diferença significativa – para as crianças – sob o olhar, acompanhamento e atuação das estagiárias?

Constituir-se, transformar-se, ressignificar-se... conceitos, crenças, atitudes, valores e aprendizagens; não é fácil – penso que um pouco dolorido, mas possível.

Nas palavras de Smolka (2012, p. 155): “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...”.

1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A busca dos “constituintes” do sentido num sistema estruturado de unidades mínimas ocultou [...] a atribuição de “sentido” a um objeto (a uma palavra), não é uma operação de etiquetagem, mas sim o produto de uma relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor constrói ao seu modo. Trata-se, pois, de uma operação que implica uma grande parte de subjetividade, o ponto de chegada de um processo e não de um procedimento totalmente estabelecido (FAITA, 1994, p.159).

A presente investigação tomou como objeto de análise um grupo de estudos constituído em função da demanda de alunas que cursavam o primeiro ano de Pedagogia em uma universidade privada, de natureza confessional, localizada no interior do estado paulista. Elas foram selecionadas, mediante processo seletivo, para realizar estágio extracurricular em uma rede municipal de ensino. Dentre as funções, assumiram a tarefa de acompanhar alunos público-alvo da educação especial matriculados nas salas comuns. O contrato era de 20 horas semanais remuneradas, e a organização do estágio estava sob responsabilidade do núcleo de apoio à educação especial do município¹³.

Além da organização do estágio, o núcleo também oferecia aos estagiários contratados pelo município uma formação mensal. Entretanto, segundo relato das alunas participantes do grupo de estudos, essa formação tinha uma natureza mais informativa: orientações sobre funções e condutas no estágio, normas, entre outras especificações. Em um desses encontros, as responsáveis trabalharam com um artigo científico que refletia sobre a implantação das políticas de educação inclusiva.

Em vista dessa situação, as estagiárias apresentavam dúvidas, anseios e questionamentos em relação ao trabalho que realizavam com as crianças; naquele momento, não encontravam este espaço para a discussão, nem na formação recebida pelo núcleo tampouco no curso de graduação, pois as disciplinas que cursavam no primeiro ano não abordavam diretamente questões sobre didática ou ensino no contexto da diversidade. Então, solicitaram auxílio para uma das professoras do curso, que desenvolve estudos e pesquisas na área da Educação Especial e que, juntamente com uma outra docente do curso, já acompanhava um grupo de alunas que cursava Pedagogia no outro campus da instituição, com a mesma finalidade. Assim, o grupo de estudos, mediante autorização da coordenação do curso, foi oferecido aos alunos do primeiro semestre que realizavam os estágios extracurriculares e estavam acompanhando os alunos da educação inclusiva. A proposta de

¹³ Trata-se de um núcleo multidisciplinar, composto por profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, assistência social, psicopedagogia e pedagogia, que oferece apoio a todos os alunos da rede municipal de ensino, por meio de orientações, suportes técnicos e assessorias aos diferentes segmentos das unidades escolares.

trabalho previu encontros quinzenais, das 17h30m às 18h45mh, período que antecede o horário de aulas do curso, que funciona no período noturno.

Os alunos que cursavam Pedagogia na referida universidade e realizavam esse estágio extracurricular, iniciado pela maioria delas em abril de 2017, foram convidados a fazer parte do grupo. No primeiro encontro, 20 alunos compareceram; e então, foi explicado o que seria um grupo de estudos: envolvimento com leituras, discussão de textos, relatos de experiências e, sobretudo, comprometimento.

Após este primeiro encontro, o grupo efetivamente funcionou com a adesão de seis alunas, com idade entre 17 e 21 anos, que tiveram disponibilidade para participar (um dos encontros ocorreu com sete alunas¹⁴, pois uma delas só compareceu uma vez).

As alunas Vitória e Débora realizaram o estágio na educação infantil. Vitória acompanhou o aluno Lucas Gabriel, de três anos, com paralisia cerebral, e Débora acompanhou Carlos, de três anos, com Síndrome de Down.

As estagiárias Gabriela, Isabela e Bianca realizaram estágio no ensino fundamental – 1º ao 9º ano.

Gabriela estava responsável pelo acompanhamento da aluna Laura, com oito anos de idade, matriculada no segundo ano, diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e deficiência intelectual (DI).

Isabela estava em uma sala do sexto ano e acompanhava dois alunos: Mauro, com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e Tamires, sem diagnóstico, mas com dificuldades de aprendizagem.

Bianca acompanhava o aluno Altamiro, com 12 anos, diagnosticado com deficiência intelectual, deficiência auditiva e epilepsia, no 4º ano do ensino fundamental. Havia um aluno com TEA, Sandro, que ela também auxiliava esporadicamente.

Ana foi a estagiária que compareceu a apenas em um encontro. Ela acompanhava duas crianças: Ruan, com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e Luíza, com uma lesão cerebral decorrente de um acidente de moto, com três anos de idade. Ambos frequentavam o 6º ano.

Uma das alunas participantes do grupo, Miriã, não atuava como estagiária na referida rede municipal; ela era auxiliar de sala em uma escola particular do município e trabalhava com crianças da educação infantil. Ela desejou participar do grupo por acompanhar duas crianças: Roberto, sexo masculino, 5 anos, com TEA, e Yara, sexo feminino, 5 anos, sem diagnóstico definido, mas com queixa de atraso de aprendizagem.

¹⁴ O nome real das participantes do estudo foi mantido com o consentimento de todas. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e todos os cuidados éticos foram mantidos. Os nomes dos alunos que as alunas acompanhavam são fictícios, a fim de preservar sua identidade.

Vale esclarecer que os diagnósticos dos alunos foram apresentados pelas estagiárias, que tiveram acesso a eles, consultando os prontuários escolares das crianças que acompanharam. Não buscamos investigar se os diagnósticos dos alunos estavam adequados ou não; todavia, notamos que os laudos orientavam as ações desenvolvidas com os alunos no contexto escolar.

A professora Ana, responsável pelo grupo, é graduada em Fonoaudiologia, mestra e doutora em Educação. Na época da realização do grupo, detinha 24 anos de experiência como docente do ensino superior, dos quais seis eram em cursos de Pedagogia e na pós-graduação em Educação. Seus estudos e pesquisas focalizam o tema do ensino e da aprendizagem de alunos com deficiência.

Foram realizados 16 encontros com periodicidade quinzenal¹⁵, em uma sala de aula da universidade, com duração de, em média, 90 minutos, entre abril a dezembro de 2017. Nos primeiros três encontros, apenas a professora Ana conduziu o grupo. Nos demais, a partir do convite feito pela professora e da (re)elaboração do meu projeto de pesquisa, passei a frequentar o grupo na condição de pesquisadora participante, já que também medie as discussões. Todas as reuniões foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra.

O movimento do grupo consistiu em relatos orais das situações vivenciadas pelas alunas com as crianças que acompanhavam, em leitura e discussões de textos teóricos e, a partir do segundo semestre, em compartilhamento de narrativas escritas pelas alunas sobre essas vivências. Não houve um planejamento prévio para os 16 encontros; todavia, no decorrer do próprio encontro, quando o grupo sentia a necessidade de discutir algo ou em função do que as alunas traziam para o grupo, eu e a professora Ana propúnhamos alguma leitura de texto às alunas. Em geral, no início dos encontros perguntávamos às alunas sobre os estágios, se gostariam de relatar algo. Às vezes, não havia a necessidade de realizar pergunta, pois alguma aluna chegava contando algo. Porém, nem sempre os combinados para os encontros foram seguidos à risca (leitura de textos, compartilhamento de narrativas), visto surgirem, na dinâmica do grupo, outras demandas e a necessidade de as alunas falarem, serem escutadas e acolhidas, em decorrência de situações que vivenciavam diariamente nos estágios.

A seguir, no quadro, explicitamos as atividades realizadas e as participantes em cada um dos encontros:

¹⁵ Em função de eventos como congressos ou feriados, alguns encontros foram semanais.

QUADRO 1 – TEMÁTICA DO GRUPO DE ESTUDOS

DATA	TEMÁTICA	PARTICIPANTES
18/04	Apresentação da proposta do Grupo de Estudos às alunas. Nesse encontro, todas se apresentaram, relataram sobre o aluno que acompanhavam e sobre o estágio: local, normas, etc.	Débora, Isabela, Bianca, Gabriela e Ana Paula. Este encontro não foi audiogravado.
02/05	Relato oral das alunas sobre os suas vivências no estágio. Explicação da Profa. Ana sobre aspectos da Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: público-alvo, papel do profissional de apoio, sala de aula comum e Atendimento Educacional Especializado.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula.
16/05	Relato oral das alunas sobre suas vivências no estágio. Leitura de um trecho do livro 'Saúde x Educação', de Jairo Werner ¹⁶ , sobre a relação entre as linhas de desenvolvimento biológica x cultural. Objetivo da indicação do texto para a leitura: suscitar reflexão sobre condições de desenvolvimento: aspectos biológicos x aspectos socioculturais.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora, Vitória e Ana (que só compareceu neste encontro). Professora Ana Paula.
30/05	Relato oral das alunas sobre suas vivências no estágio e discussão sobre concepção de deficiência: a deficiência para além das questões biológicas. A concepção social da deficiência.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
06/06	Apresentação do caso de um aluno com Síndrome de Down no espaço escolar, extraído da tese: Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural, de Débora Dainez (FE/Unicamp, 2014). Objetivo: discutir estratégias pedagógicas que visem a possibilidades de aprendizagem e não que focalizem as dificuldades/deficiência; mostrar os modos de participação conjunta e mudança de postura por parte do aluno em função das atividades propostas.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
17/06	A professora Ana propõe ao grupo a escrita de narrativas das experiências vivenciadas no estágio. Explica o papel das narrativas, das práticas como possibilidade formativa, na medida em que levam à reflexão e ressignificação das vivências. Relato oral das alunas sobre suas vivências no estágio.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.

16 WERNER, J. **Saúde & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

08/08	Relato oral das alunas sobre sobre suas vivências no estágio que acompanham. Discussão sobre os encontros de formação oferecidos pelo núcleo responsável pela organização do estágio extracurricular.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
15/08	Relato oral das alunas sobre sobre suas vivências no estágio.	Alunas Letícia, Miriã, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine
22/08	Relato oral das alunas sobre sobre suas vivências no estágio.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
05/09	Compartilhamento de narrativas ¹⁷ . Leituras de narrativas: Débora, Vitória e Isabela. Discussões sobre as narrativas.	Alunas Débora, Vitória, Isabela e Gabriela. Professora Ana Paula.
12/09	Compartilhamento da narrativa da Miriã e discussão da mesma.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
26/09	Leitura e discussão do texto: “Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino”. ¹⁸ Objetivo: suscitar reflexões sobre estratégias de ensino e sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
10/10	Retomada da leitura do texto do encontro anterior e reflexões sobre a importância do brincar nas escolas. Compartilhamento das narrativas de Bianca e Débora.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
24/10	Relato oral das alunas sobre sobre suas vivências no estágio	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
07/11	Retomada do texto: “Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas : possibilidades e realizaçãoe do bom ensino” (CHAVES, et al, 2014) e discussões, tentando relacionar as proposições do texto com as vivências nos estágios.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.
05/12	Compartilhamento das narrativas do final do ano: reflexões sobre o estágio e as mudanças de percepções.	Alunas Gabriela, Letícia, Miriã, Bianca, Débora e Vitória. Professora Ana Paula e Pesquisadora Laine.

¹⁷ Nesta tese, optamos por trabalhar com os registros orais das reuniões. Deste modo, as narrativas escritas das alunas não foram tomadas como dados; porém, as discussões dessas narrativas no momento da partilha das mesmas são analisadas. As narrativas escritas compõem análise da pesquisa de pós-doutoramento da professora Ana Paula.

¹⁸ CHAVES, M. et al. **Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas**: possibilidades e realizações do bom ensino. Educação: Santa Maria, v. 39, n.1, jan./abr. 2014. Disponível: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4210/pdf>> Acesso 04 out. 2019.

Para as análises, selecionamos dados extraídos dos relatos orais e das discussões realizadas no grupo. As narrativas escritas não foram tomadas como dados; as discussões dessas narrativas foram, após serem compartilhadas no grupo.

A partir da leitura atenta do material transcrito foi possível levantar eixos de análise, tendo em vista os temas que mais apareceram nas discussões, buscando responder aos objetivos da pesquisa. Desse modo, o material foi organizado em três eixos temáticos: 1. O papel das estagiárias no estágio extracurricular; 2. Sentidos construídos sobre o ensino para alunos público-alvo da educação especial, e 3. Índícios das contribuições do grupo de estudo e dos estágios para a formação das alunas.

As análises deste estudo, em consonância com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e com a teoria enunciativo-discursiva, orientam-se pelo método dialético.

Saviani (2015), norteado pela pedagogia histórico-crítica em intermediação com a perspectiva histórico-cultural, busca esclarecer o que vem a ser o conceito de mediação articulado ao conceito de dialética. Para o autor, mediação pode ser entendida como uma categoria central da dialética em articulação a uma ação recíproca, composta como totalidade e contradição. Ele salienta a importância de conceituar a dialética como sendo uma expressão do próprio movimento da realidade, como lógica, uma forma de pensar, ou seja, um método de conhecimento.

Embora a ideia da dialética já aparecesse entre os gregos, foi somente a partir de Hegel que se deu a sistematização da lógica com a incorporação da contradição como categoria do pensamento, elaborando uma lógica em que a contradição faz parte de uma categoria explicativa para tudo o que existe, levando-nos à compreensão de que “as coisas não são estáticas, mas se movimentam, se transformam e o princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição”. (SAVIANI, 2015, p. 27). Nesta forma de pensar, com um enfoque em olhar o homem a partir de um contexto social, as análises realizadas consideram o movimento discursivo instaurado no grupo de estudos, procurando estabelecer relações entre o contexto do grupo e as relações sociais mais amplas.

Deste modo, as análises desta investigação buscam compreender diferentes maneiras de olhar para as ações possíveis na dinâmica dialógica. Para Bakhtin (2003), em uma compreensão efetiva, real e concreta, as ações dos interlocutores fundem-se indissolúvelmente em um único processo de compreensão.

Logo, as ações de cada um apresentam-se sempre em um contexto dialógico podendo ter muitas vozes e muitas interpretações por parte de quem está neste processo. É neste sentido que intencionamos realizar as análises dos encontros ocorridos no contexto do grupo de estudo. São muitas as vozes que compõem os enunciados das alunas, da professora e da

pesquisadora: as vozes das crianças que acompanham, das professoras da sala, das coordenadoras do núcleo de apoio responsáveis pelos estágios, as vozes dos referenciais teóricos, as vozes que historicamente marcam as concepções sobre os sujeitos com deficiência. Do mesmo modo, essas diferentes vozes são interpretadas, tendo em vista os diferentes lugares ocupados: o lugar de aluna no início do processo formativo no curso de Pedagogia, o lugar de estagiária que assumiu responsabilidades, o lugar de professora do curso que tem consciência formativa e está orientada por um referencial teórico, o lugar de pesquisadora que procura respostas para suas questões de pesquisa e, ao mesmo tempo, carrega uma trajetória como educadora em diferentes contextos e papéis (professora e coordenadora de escola especial e escola regular).

Para este autor, a compreensão é sempre dialógica. Olhar e compreender o autor de uma obra significa ter um olhar e uma compreensão do outro e de seu mundo. Na explicação de algo, existe apenas uma consciência e um sujeito. Na compreensão, duas formas, duas consciências, dois sujeitos. Há um entrelaçamento de vozes em relação dialógica, de muitas vozes que interpretam, compreendem de diferentes maneiras, sentidos e formas. Pode ser, assim, a visão/ percepção das estagiárias, transpassada por significações, compreensões e interpretações. Para o autor, “as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)”. (BAKHTIN, 2003, p. 323).

Assim sendo, o autor afirma que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Um ser inesgotável em seu sentido e significado ; ao estudá-lo, percebê-lo em suas preocupações, deve-se abarcá-lo em sua imensa complexidade, em uma relação recíproca que não haja limite entre o “eu” e o “outro”, o “eu” e o “tu”, em uma forma de diálogo que não tenha fim, em que não exista a primeira nem a última palavra em relação ao tempo, mas muitos sentidos, significados e ressignificados no contexto desta relação. Muitas relações dialógicas em que não existem apenas duas vozes, mas um outro terceiro que atravessa estes outros.

Complementando esta ideia, Amorim (2001) ressalta que

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver inícios no que ainda não era e o que passou a ser. (AMORIM, 2001, p. 11).

A autora destaca a ideia de como devemos olhar para o outro. A importância das nossas certezas está em percebermos que elas não são certas, fechadas e terminadas. Quando pesquisamos e enxergamos o interior das relações, temos que ter aberturas para possibilidades, impossibilidades, vozes e sentidos adversos dos existentes em nossas certezas. Amorim (2001) aponta a importância de as pesquisas suscitarem reflexões sobre o

olhar que está sendo construído/percebido pelos investigadores no processo de produção de conhecimento.

Como em um filme, “[...] o ponto de vista do cineasta é a todo momento transformado pelo outro, ou melhor, alterado” (AMORIM, 2001, p. 24).

Lastreadas em Bakhtin (2003), refletimos ser inevitável que o conhecimento do outro constrói-se no diálogo com o outro. Como explica Amorim (2001), da mesma forma que existe uma alteração mútua entre o “outro” e o cineasta, pois ele também é transformado, alterado pelo outro, com sua equipe e o desenrolar de uma gravação, na pesquisa ocorre uma transformação pelo pesquisador, que vai se transformando e mudando todos os seus conceitos e ideologias do início, para novas concepções e ressignificações.

Esse movimento de transformação sugere um deslocamento e uma alteração que são inseparáveis do processo de descoberta, mas não implicam uma inversão de papéis, e sim uma mudança. Para referida autora, esta mudança deve estar presente em diferentes contextos, pois o pesquisador é aquele que “[...] abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”. (AMORIM, 2001, p. 26). Este olhar, esta transformação, esta reconstrução leva o pesquisador a aprender a escutar o outro.

No início, o grupo de estudos foi criado para ser um espaço de compartilhamento das experiências vivenciadas pelas alunas no estágio. Todavia, tendo em vista a perspectiva teórico-metodológica que assumimos no processo da pesquisa, foi possível dar relevância à relação constitutiva entre o eu e o outro. Estagiárias, pesquisadora e professora, por meio de suas falas, afetam, provocam, convocam o outro a refletir sobre determinada questão. Desse modo, nas análises, buscamos salientar o movimento discursivo, como os enunciados vão sendo colocados, retomados, a partir dos enunciados dos outros, e como, neste processo, é possível haver deslocamento, (trans)formação.

Neste contexto, a importância do outro - a pesquisadora, a professora, as alunas, as múltiplas vozes que contribuíram para um processo de reflexões e o diálogo sobre as experiências das alunas puderam, no grupo, ser significadas e transformadas em vivências.

Conforme aponta Amorim (2001), o pesquisador deve adotar uma postura de acolher, perceber e receber o estranho. Deve se deslocar em direção ao universo do outro para construir uma escuta de alteridade, em uma dimensão de estranheza que vai além do reconhecimento do que se apresenta na diferença para um distanciamento do objeto em estudo, das condições em que o mesmo está inserido e no contexto.

Assim,

[...] a alteridade do *descobrir outro* ou do *descobrir o outro em mim*(grifo do autor) é apenas um princípio do estranhamento, um pressuposto a partir do qual o trabalho de conceptualização se realiza. As marcas que o outro

(grifo do autor) deixa na pesquisa, instaurando uma crise, transformando-o e obrigando-o a falar de outra maneira [...]. (AMORIM, 2001, p. 79).

Ao refletirmos sobre os dizeres das alunas estagiárias no grupo de estudos, é essencial pensarmos no lugar de onde falam: seus dizeres refletem o lugar de alunas iniciantes em um curso de Pedagogia, que estagiam na sala de aula regular e que têm a responsabilidade de acompanhar alunos considerados pela rede de ensino alunos da educação inclusiva. Seus dizeres refletem múltiplas vozes: da formação recebida na universidade, das demandas solicitadas na função de estagiárias, das experiências na sala de aula com o aluno que acompanham e com a professora regente. Seus dizeres ecoam a complexidade do espaço escolar.

Desse modo, neste estudo, as análises buscam compreender os sentidos que as alunas atribuem às vivências no estágio extracurricular. Estes sentidos são polissêmicos e constituem-se nas interações das estagiárias com muitos outros. Nos dizeres de Bakhtin (1995), há tantos sentidos como contextos possíveis. No grupo, estes sentidos são negociados; é uma arena de luta, revela-nos Bakhtin. Nesta perspectiva, as análises de excertos dos encontros levam em consideração a dinâmica das relações sociais e as múltiplas vozes que permeiam os discursos dos participantes do grupo.

Para fins analíticos, como já mencionamos, tomamos alguns conceitos bakhtinianos - dialogia, polifonia, linguagem - para uma compreensão das construções e negociações de sentidos e para compreendermos as transformações ocorridas no movimento discursivo. Freitas, M. (2010) ressalta a importância da linguagem na perspectiva histórico-cultural como constituidora do pensamento, do psiquismo e da consciência no ser humano, sendo capaz de gerar transformações. Se pensarmos em transformações, mudanças e ressignificações, apoiamo-nos em Amorim (2001), evidenciando a importância deste estudo em suscitar e refletir sobre o *olhar* que está sendo construído/percebido pelos investigadores no processo de produção de conhecimento. Neste contexto, pensamos no grupo de estudos como um espaço para que as alunas pudessem (re)elaborar conhecimentos sobre os alunos que acompanharam e suas possibilidades de aprendizagem na escola.

No próximo capítulo salientamos os marcos da educação especial e alguns aspectos históricos, pois compreendemos que o conhecimento desses aspectos oferta-nos subsídios para entendermos a realidade do ensino de alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns, relatada pelas estagiárias que acompanhamos no grupo de estudo.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS HISTÓRICOS E MODOS DE CONCEBER A DEFICIÊNCIA

[...] não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas sim, as consequências sociais desse defeito. A análise dos problemas, segundo Vigotski não deve ser retrospectiva, apenas levando em consideração o passado, mas deve visualizar o futuro... descobrir possibilidades, olhar dialeticamente para os fenômenos humanos... (PADILHA, 2000, p. 205).

A história da deficiência acompanha a evolução da conquista e configuração dos direitos humanos, perfazendo a trajetória da filosofia humanística e seu desenvolvimento econômico, político e social. Neste percurso, podemos ter uma visão sobre diversas obras e ideias, permitindo-nos entender alguns conceitos de antigamente e que, muitas vezes, persistem até os dias de hoje (PESSOTI, 1984). Com base nessa ideia, neste capítulo apresentamos momentos relevantes da história da educação da pessoa com deficiência no cenário brasileiro, com destaque para os marcos legais que influenciaram os modos de organização do sistema educativo, para, em seguida, refletir sobre a concepção de deficiência e de ensino para esses alunos, o que orienta esta tese.

A tentativa de apreender e compreender alguns significados como preconceito, discriminação e exclusão de pessoas com deficiência, requer pensar no significado, no tempo e espaço histórico em que esses sujeitos existem. Reportar-se ao passado para o entendimento dos aspectos da produção cultural humana, como a política, a educação, a arte, entre outros, de acordo com Fernandes (2011), leva-nos a ampliar a compreensão histórica do homem, colaborando para o entendimento dos fenômenos de nossa própria época. Identificar o caráter transitório das diferentes formas de relação da humanidade com a questão da deficiência exige a percepção de que essas práticas e concepções são resultantes do nível de desenvolvimento de cada momento histórico, revelando pensamentos, valores e práticas possíveis nos limites de produção de vida.

Nesse contexto, as ideias, crenças e representações que os homens desenvolvem sobre os diferentes fatos que fazem parte de sua existência são oriundas de sua prática, da forma como eles produzem sua existência material (o trabalho social) e se relacionam com outros homens nesse processo.

Nessas condições, percebemos que a potencialidade humana para o trabalho físico ou intelectual de cada sociedade, muitas vezes, foi considerada critério determinante para julgar se o sujeito era “normal” ou “deficiente” no interior das relações de cada grupo. Essa avaliação ocorria pautada nas condições relacionadas à forma de produção de cada grupo; logo, a situação de deficiência, as ideias e as representações do grupo sobre sua origem sempre foram determinadas pela concepção da classe dominante (FERNANDES, 2011).

Em Albuquerque e Silva (2010), retomamos a história e verificamos que são escassos os registros das condições de existência das pessoas com deficiência nas sociedades primitivas. Pela lacuna das referências sobre esses sujeitos, os estudiosos do tema levantaram a hipótese de que, naquele contexto, a capacidade de sobrevivência humana decorria das habilidades individuais para caça, pesca e abrigo; diante da total submissão do homem à natureza, era provável que aqueles que não poderiam contribuir para a produção do grupo fossem eliminados.

Na Antiguidade, deparamo-nos com as primeiras formas encontradas pela sociedade para lidar com a pessoa com deficiência. Este período, que se iniciou com as mais antigas civilizações e se estendeu até a queda do Império Romano do Ocidente, século V, foi demarcado pela divisão da sociedade de classes e pelo estabelecimento de relações baseadas na escravidão (ENGELS, 2002). Albuquerque e Silva (2010) apontam que em países europeus, como Grécia, e em cidades como Roma, a nobreza era responsável pelo poder político e econômico, consubstanciado por laços hereditários e pelas forças armadas, o que garantiu a riqueza e a conquista de domínios territoriais por meio da escravidão dos derrotados; logo, qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era vista como subumana, já que não teria serventia para a vida em sociedade. A falta ou deformação de membros ou a incapacidade de falar e enxergar levava a pessoa ao abandono ou ao extermínio, por representarem riscos e custos sociais.

Engels (2002) faz uma observação de que o critério de exclusão não era um fato destinado apenas às pessoas com deficiências, pois, em Atenas, em comparação com seus 90.000 cidadãos livres, havia 365.000 escravos, isto é, indivíduos excluídos da sociedade. A média era de 18 escravos para cada cidadão livre.

A partir da Idade Média, século XII, o aniquilamento de pessoas com deficiências começa a ser questionado, já que, partindo da crença de que todos são criaturas de Deus e têm direito à vida, a condenação à morte, até então praticada, é repensada (ALBUQUERQUE; SILVA, 2010).

Com o avanço da ciência moderna, especialmente os médicos, passa-se a buscar formas de educar crianças com deficiência. Nesse sentido, Pessotti (1984) lembra que um dos marcos da educação especial foi a educação de um menino selvagem encontrado em uma floresta. Batizado como Victor de Aveyron, ele não tinha tido nenhum contato com humanos. Itard, médico francês, tentou recuperar o potencial cognitivo do menino oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades humanas, ainda que não tenha chegado a desenvolver a linguagem oral ou escrita.

Outros destaques de estudos precursores na educação especial são originados pelo médico Phillippe Pinel (1745-1826), de quem Itard era discípulo, na área da medicina psiquiátrica. Pinel conseguiu descrever e distinguir alguns tipos de perturbações mentais,

humanizando o tratamento a esses pacientes, que antes se dava de forma agressiva, com eletrochoques, correntes e artefatos a fim de conter o surto psicótico. O termo *pinel* foi utilizado durante muito tempo para designar hospitais psiquiátricos voltados ao tratamento de problemas relacionados à saúde mental (FERNANDES, 2011).

Mesmo que por treinamento, choques, atividades mecânicas ou repetitivas, a educação da pessoa com deficiência passa a ser considerada possível, sendo aplicada ou trabalhada de acordo com os padrões políticos, sociais e educacionais de cada época vigente.

No Brasil, no século XIX, tendo como marco histórico a independência do país, a Constituição de 1824 priva os direitos civis e políticos daqueles que eram incapacitados física e moralmente. Após dezoito anos da independência, são criadas instituições escolares para surdos e para cegos. Esta iniciativa originou-se de interesses pelo poder por pessoas relacionadas a Sigaud, médico do imperador Pedro II e pai de uma menina cega. Houve, então, envolvimento de profissionais médicos, da área da saúde, da parte pedagógica e de formação de professores, especialmente, no início do século XX. Nesse momento, é possível perceber a concepção médico-pedagógica centrada principalmente nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência e a busca por respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas da época (JANNUZZI, 2004).

De modo geral, Jannuzzi (2004) salienta que, nessa época, prevalecia o enfoque na deficiência em si mesma, do que faltava à pessoa, da lesão. Dentro de uma organização baseada no capitalismo, que procurava retirar produtos nativos para comercializá-los na Europa, os deficientes eram seres abandonados às suas intempéries, por não acreditar em suas possibilidades de desenvolvimento, ou eram recolhidos nas Santas Casas, existentes desde o século XVI, junto com outros “normais” indesejáveis ou em condições de miséria. Neste período, predominava a preocupação em dar-lhes abrigo e alimentação; para alguns, até instrução.

Na década de 1930 chega ao Brasil Helena Antipoff, psicóloga russa que estudou na Europa com grandes nomes da história da Psicologia, como Binet e Simon (responsáveis pela criação dos testes de inteligência), Claparède e Piaget (teoria construtivista). Suas ações em Minas Gerais e no Rio de Janeiro impulsionam mudanças nos modos de compreender o ensino. Por conseguinte, as teorias psicológicas de aprendizagem passam a influenciar fortemente a educação relacionada às pessoas com deficiência, em uma concepção psicopedagógica.

Helena Antipoff criou, na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, para aqueles que apresentavam o diagnóstico de deficiência mental¹⁹, um serviço para o desenvolvimento dos

¹⁹ Historicamente, a nomenclatura para designar as pessoas que apresentam limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais,

conhecimentos e habilidades em agricultura e, posteriormente, oficinas. Os primórdios dessas instituições baseavam-se no desenvolvimento das habilidades manuais, necessárias a uma sociedade agrária-comercial-dependente.

Nesse período, o movimento pedagógico conhecido como Escola Nova influenciou diretamente métodos e técnicas de ensino, evidenciando um momento de otimismo pedagógico, em que a educação passa a ser considerada como solucionadora dos problemas sociais. Jannuzzi (2004) destaca que, no período mencionado, a escola estava preocupada com a necessidade de ler, escrever e contar, sendo que a proposta pedagógica organizava os alunos em classes homogêneas, por estar embasada no coeficiente intelectual (QI) e no rendimento escolar. Logo surgiram as classes especiais, para acolher alunos que não apresentavam bom rendimento escolar ou resultados satisfatórios nas avaliações psicométricas. Tais alunos podiam ainda ser encaminhados para instituições especializadas, pois, ainda que separados, nem todos os ‘anormais’ poderiam ser atendidos nas escolas dos normais.

Na década de 1950 são fundadas as instituições especiais, como a APAE e o Instituto Pestalozzi. O trabalho educativo nessas instituições era pautado no treinamento em habilidades específicas e nas oficinas abrigadas. Havia tarefas envolvendo “empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples... Insistiam na disciplina (obediência, horário, harmonia entre colegas), salientada como qualidade básica para qualquer emprego” [...] (JANNUZZI, 2004, p. 15).

Para Jannuzzi (2004), a concepção da deficiência que prevaleceu no país, desde a sua independência até o século XX, centrava-se principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar ao deficiente condições de viver em sociedade, tendo sido norteadas por duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica.

Na década de 1960, há recomendação, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), pela matrícula de crianças ‘excepcionais’ no sistema geral de educação, com o objetivo de integrá-los à comunidade, regulamentando a ampliação de uma prática que já existia em algumas escolas. Jannuzzi (2004) lembra que, desde a época de 1970, houve um aumento no número de classes especiais que, impulsionados pela Lei n. 5.692/71 (art. 9º), previa o tratamento especial quanto à idade regular na matrícula.

A autora enfatiza a filosofia do grupo de trabalho do Projeto Prioritário n. 35, de 1973, idealizador do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um dos primeiros órgãos políticos do setor, que argumentava que “era mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda sua existência” (JANNUZZI, 2004, p. 15). A ideia é a de tornar a

sociais e práticas vem sendo alterada. Termos como anormalidade, retardo mental, deficiência mental foram utilizados em diferentes épocas. Mais recentemente, a denominação Deficiência Intelectual é mais adequada, conforme apontam Schwartzman e Lederman (2017).

pessoa com deficiência útil para a sociedade. Em 1974, no governo Médici, a educação passa a ser entendida como investimento, e os deficientes passam a ser vistos como pessoas que também podiam gerar lucros, e não totalmente inválidos, partindo, então, para um modelo no qual fosse necessária a formação de recursos humanos.

Segundo essa autora, nesse cenário, uma outra concepção de deficiência também pode ser encontrada, “a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano” (JANNUZZI, 2004, p. 11). Essa concepção focaliza a educação como libertadora, a única via para a transformação do contexto vigente. O papel central da educação é formar o aluno para os postos de trabalho, com forte vínculo ao setor produtivo. Nessa concepção encontram-se os modelos da Integração Escolar e da Educação Inclusiva.

A partir da década de 1970 até meados dos anos de 1990, o movimento da integração escolar, que possui como princípio norteador a normalização de alunos com deficiência, passa a ser a tônica da educação especial no Brasil. A intenção era oferecer aos alunos condições educativas idênticas às que os demais alunos recebiam. A ideia era a de não extinguir os serviços de atendimento educacionais existentes, mas inserir o aluno com deficiência na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento.

Nos anos de 1980, a Declaração Universal dos Direitos Humanos efetiva o discurso de que “toda pessoa tem direito à educação”, sendo sancionada em 1981 em um seminário sobre educação especial promovido no Equador pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que recomendava que as incapacidades não deveriam ser consideradas impedimentos socialmente impostos, por falta de atenção ou negligência; que os serviços oferecidos pela educação especial deveriam melhorar e ter qualidade; que deveria haver eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiências e, o mais importante, que houvesse uma participação maior dessas pessoas em processos de decisão a seu respeito.

Em uma mudança de concepção, ou seja, de um enfoque nas incapacidades e nas impossibilidades da pessoa com deficiência, a Constituição Federal de 1988 incorpora tópicos referentes aos direitos das pessoas com deficiência nos campos da saúde, educação, trabalho e assistência, e no campo educacional, preferencialmente junto à rede regular de ensino.

A partir de 1993, documentos nacionais e internacionais na área de educação começam a surgir, como o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/ 2003, com o pressuposto do cumprimento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada na Conferência Mundial realizada em 1989, na Tailândia, em Jomtien. Alguns de seus preceitos baseiam-se em uma educação de qualidade, humana e com enfoque na erradicação do analfabetismo, com a preocupação de

uma integração à escola de crianças e jovens com deficiência, e quando necessário, o apoio ao atendimento especializado (BRASIL, 1990). Há primórdios de uma educação como direito de todos, a partir do desenvolvimento social, econômico e cultural. O Brasil compromete-se com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em dez anos.

Este documento ainda enfatizou que as escolas representam o meio mais eficaz no combate a atitudes discriminatórias, construindo comunidades acolhedoras, sociedades integradoras e propiciando educação para todos, pois possuem orientação integradora para esta realidade, isto é, exigências para que os sistemas de ensino se adaptem a esta realidade.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), com suas diretrizes e linhas gerais sobre as Necessidades Educativas Especiais, aprovada pelo governo da Espanha com a cooperação da Unesco, enfatizou a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Tendo a participação de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações não governamentais, uniu esforços em defesa de uma escola única para todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais.

Desta forma, o Brasil torna-se signatário dessa declaração, que atesta que a escola deve acolher todas as diferenças e não apenas aquelas oriundas de deficiências, sem considerar as condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (BRASIL, 1994).

É fundamental observar que os princípios e as propostas contidos na Declaração de Salamanca demonstram os anseios de grupos organizados e seu poder de pressão sobre os órgãos governamentais. Há uma forte tendência na importância e urgência de algumas transformações sociais e educacionais em relação ao respeito e à diversidade do ser humano. (MAZZOTTA, 1996).

Fernandes (2011) ressalta que os movimentos pela inclusão buscam ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem a todos seus alunos, sem vincular às suas singularidades. O que era considerado “especial” na educação adquire um novo significado, deixando de estar centrado unicamente em um tipo determinado de aluno e de lugar, para assumir um sentido de conjunto que engloba recursos e serviços humanos, físicos, materiais, técnicos e tecnológicos, ou seja, meios de serviços da educação para ofertar respostas educativas às manifestações de singularidades aos alunos em seus processos de aprendizagem.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), orientada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e tendo por base a Declaração de Salamanca (1994), ressalta ser responsabilidade do poder público a matrícula preferencial do alunado da Educação Especial na rede regular de ensino e o apoio especializado necessário.

Desde então, e mais efetivamente a partir de 2008, o país, por meio de diretrizes, decretos e políticas, vem traçando orientações legais para a implantação de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

Na visão de Jannuzzi (2004, p. 20-21), o discurso oficial e os setores da sociedade civil apontam a inclusão escolar como um avanço em relação à integração, pois ela implica uma reorganização do sistema comum de ensino. A proposta altera o enfoque e passa a responsabilizar a agência educativa, isto é, “a ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade.”.

A autora analisa que, por um lado, a responsabilização do Estado pela educação de todos os alunos é um avanço em termos de conquistas políticas e justifica um otimismo pedagógico em relação à educação inclusiva; por outro lado, as desigualdades sociais que assolam o país e que impedem o acesso de todos aos conhecimentos científicos e tecnológicos tornam cada vez mais penosa a injustiça social. Desse modo, para ela, a função específica da escola é possibilitar a apropriação do conhecimento por todos os cidadãos. É nesse sentido que Jannuzzi (2004) argumenta a favor de uma concepção para a educação e para o ensino de todas as pessoas, incluindo as com deficiência. Na Educação Especial, a autora defende a inserção dos alunos com deficiência na escola comum e a busca pela qualidade do ensino a esses alunos, com a intenção de lhes oferecer meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à transformação social.

Em consonância com suas ideias, defendemos uma educação escolar que enfatize o ensino e a aprendizagem como via de transformação para todos os alunos. Para o alunado da educação inclusiva, para além de compreendê-lo unicamente pelas suas condições biológicas/orgânicas, temos em vista que a educação tem função social (DAINEZ; SMOLKA, 2019), para oferecer aos alunos acesso ao desenvolvimento cultural e às vias para o redimensionamento da deficiência, deslocando o núcleo da deficiência das questões biológicas para as culturais.

Nesse sentido, Jannuzzi (2004, 2006) indica a necessidade de a escola orientar-se para formas de aprendizagem que valorizem as relações entre os sujeitos e as aprendizagens partilhadas; uma escola que tenha a preocupação com uma construção de um sistema de ensino público com propostas educacionais, que contemple a formação humana dessa população e não priorize aspectos filantrópicos.

A filantropia subjaz ideias de tomadas de atitudes dos dirigentes, relacionadas às questões políticas, para mascarar ou ocultar as questões pedagógicas que deveriam ser essenciais, condições de aprendizagem com técnicas, métodos e formação consistentes para a realidade de todos aqueles envolvidos com as questões escolares do alunado com deficiência.

Desta forma, percebemos uma preocupação no âmbito da Educação Especial; há a defesa da inserção e da qualidade do ensino oferecida aos alunos com deficiência, pois compreende-se que eles exercem influência no processo de transformação social. Para torná-los conscientes das condições necessárias para essa transformação, é fundamental dar a eles as condições e meios de se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida e à mudança social.

Percebemos que as mudanças foram sendo propostas e ocorrendo de forma tímida no ensino escolar. Ainda é nítida a colocação, por parte de gestores, professores e muitos envolvidos com a inclusão escolar, de que o principal papel da escola é social, de que não podemos esperar muito da inclusão, pois nas escolas não há especialistas, os professores são responsáveis pelos “outros” alunos e a prioridade é investir naqueles alunos que dão resultados. E ainda afirmam, muitas vezes, que estão cumprindo o seu papel social.

Dainez e Smolka (2019) problematizam a política de educação inclusiva e apresentam um estudo com dois alunos com diferentes condições orgânicas: um com síndrome de Angelman e deficiência múltipla e outro com síndrome de Down e deficiência intelectual, inseridos em turmas diferentes em um mesmo contexto escolar de escola pública. Com esses casos, as autoras salientam a complexidade do ensino para alunos com deficiência, que demanda, para além de um olhar atento, o investimento em organizar o ensino de modo a permitir a participação dos alunos em práticas sociais. Quando foram dadas a eles condições de participação, considerando-se suas especificidades, ambos se envolveram e participaram das aulas. Todavia, sem essas condições, os alunos saíram da escola e foram para instituições especiais. No texto, as autoras defendem que o papel da escola é social, de forma a propiciar condições de acesso ao desenvolvimento cultural e ao conhecimento historicamente produzido. Elas colocam algumas questões para pensarmos na função social da escola:

Como conceber a função dessa instituição social quando entendemos que as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência estão intrinsecamente relacionadas ao ato/ atividade de ensinar; e quando compreendemos a articulação entre as possibilidades de humanização e a responsabilidade social? Enfim: como concebemos a educação escolar: como processo de socialização? Como transmissão de conteúdos? Como locus de desenvolvimento cultural? De formação social da mente? E como concebemos socialização, desenvolvimento, ensino, atividade mental? (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p.5).

Nesse sentido, as autoras corroboram com reflexões que permeiam este estudo, no sentido da falta de preparo das escolas e de todos que trabalham com a inclusão para o acompanhamento pedagógico no ambiente escolar, com atividades pedagógicas significativas e que propiciem avanços para o processo de ensino das crianças público da educação especial.

Na perspectiva assumida nesta tese, em consonância com as ideias de Jannuzzi (2004), Dainez e Smolka (2019), a educação passa a ser compreendida como mediação, tendo por base teóricos que se orientam no materialismo histórico-dialético e que analisam a educação como parte da organização social, tanto no que diz respeito aos materiais educativos, aos modos de organização para a produção dos meios de subsistência, como em relação às ideias, aos conhecimentos científicos e tecnológicos. Por esse prisma, a educação é pensada como mediação para a transformação da sociedade, abarcando a função de propiciar a todos os alunos acesso aos bens culturais, ao conhecimento sistematizado, ao inseri-los em práticas sociais mediadas por instrumentos técnico-semióticos.

Tendo isso em vista, trazemos, a seguir, as proposições vigotskianas acerca da deficiência e do ensino para esses alunos, na medida em que tais ideias fundamentam as discussões pretendidas nesta pesquisa, das condições de ensino -aprendizagem de alunos inseridos como público-alvo da educação especial.

2.1. CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ALUNADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em seus estudos, Vigotski (1997), com base na dimensão social do desenvolvimento humano, defende que o desenvolvimento de todas as crianças, tendo ou não alguma deficiência, ocorre pelos mesmos princípios, na inserção da criança em práticas sociais e por meio dos mediadores sógnicos, criados na cultura humana. Todavia, na criança sem deficiência, o desenvolvimento ocorre dentro do que seria socialmente esperado. No caso da criança com deficiência, a condição orgânica provoca um impacto no âmbito social, pois o desenvolvimento ocorre em condições completamente distintas e adquire uma manifestação peculiar, específica.

Desta forma, Vigotski (1997) considera que devemos partir das leis comuns do desenvolvimento infantil para depois estudar as peculiaridades que se referem à criança com deficiência, considerando a importância da coletividade, isto é, do contexto social, como fator de desenvolvimento da criança com deficiência. A lei geral do desenvolvimento foi formulada pelo autor, tendo em vista dois momentos: primeiro, as funções psíquicas desenvolvem-se nas relações intersubjetivas/ interpsíquicas – no meio externo; em seguida, por meio da mediação semiótica (instrumentos e signos elaborados na cultura humana), essas funções internalizam-se, tornam-se internas – intrapsíquicas.

Vale destacar que Vigotski (1995) considera que a criança, ao nascer, carrega uma série de funções inatas, elementares – como os reflexos, por exemplo. Mas as funções psíquicas não são dadas ao nascimento, são funções mediadas que se constituem ao longo

da vida humana, a partir da inserção da criança na cultura e ao envolvê-la em práticas sociais significativas. Para o autor, as funções psíquicas são: a memória mediada, a atenção voluntária, a imaginação, a elaboração conceitual, a linguagem, o pensamento, a emoção e a vontade.

Ao refletirmos sobre os alunos que, nos dias atuais, são considerados alunos da educação inclusiva, em função de algum diagnóstico clínico (deficiência, autismo, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros), podemos afirmar que sua condição biológica/orgânica não é determinante para o desenvolvimento, uma vez que este está relacionado às condições materiais de existência humana, dizendo respeito à situação social do desenvolvimento, à inserção da criança em práticas sociais e às vivências que ela tem nessas práticas.

Desse modo, a criança com deficiência, imersa em práticas sociais, poderá encontrar condições efetivas de desenvolvimento. Nessas práticas, Vigotski (1995, 1997) destaca que é pela mediação, do outro e da linguagem – signo por excelência – que a criança vai se apropriando das coisas da cultura e desenvolvendo seu funcionamento psíquico (VYGOTSKY, 1994). Logo, nas relações sociais significativas, através de práticas sociais mediadas, a criança aprende em situações mediadas pela palavra.

Neste contexto, priorizando a importância do social para o desenvolvimento e a aprendizagem, enfatizamos o papel da palavra no sentido de transformar qualitativamente as funções elementares em funções psíquicas mediadas, constituída a partir das relações sociais:

[...] Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VYGOTSKY, 1994, p.33)

Neste sentido, salientamos a importância da *mediação semiótica* para o entendimento das transformações de ações no nível interpsicológico para as ações internalizadas e intramentais, pois, quando pensamos que o desenvolvimento do indivíduo é tido como um processo mediado a partir do papel que os outros desempenham na construção do funcionamento intrapsicológico, sabemos da função primordial do outro para o desenvolvimento.

A criança vai se relacionando com os outros, com o meio, através de um processo semiótico. Desde que nasce, esta criança está inserida no mundo social, cultural e histórico, em um mundo de significações e interpretações. Em um primeiro momento, ela vai se apropriando dos valores culturais e é responsável por isso, apresentando, direcionando, nomeando os instrumentos e dando significações às suas manifestações. Mediada pelo outro,

a criança vai internalizando os significados de cada função, deixando então de necessitar das ações externas e passando a executar representações internas por meio do processo de mediação sócio-cultural (VIGOTSKI, 1994).

Ao discutir o desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski (1997) segue esses mesmos princípios, isto é, a lei geral do desenvolvimento humano – as funções psíquicas superiores ocorrem duas vezes – primeiramente em relações intersubjetivas e, depois, por meio da mediação semiótica, essas funções internalizam-se. Com base na natureza social do desenvolvimento é que o autor discute o conceito de compensação.

Para ele, o conceito assume uma concepção social, como um dos artifícios para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança com deficiência. Ressalta que a compensação não pode ocorrer somente em relação ao funcionamento interno do indivíduo, mas também como sendo um processo que se realiza na dependência das ações do grupo social; assim, o outro a auxilia no desenvolvimento deste processo. O fato de uma criança não ter a percepção de sua dificuldade não impede a compensação por meio de experiências socioculturais.

Para Vigotski (1997), o conceito de compensação deve ser assumido para um redimensionamento a partir das possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural, em que a condição biológica não deve ser um fator determinante, mas social, sendo este o papel da educação para o desenvolvimento de novos conhecimentos do indivíduo com deficiência.

Desta forma, a deficiência pode ser modificada através dos meios socioculturais, em relação ao processo de compensação social a que esta criança está submersa. “A educação social da criança com retardo profundo é o único caminho cientificamente válido para sua educação” (VIGOTSKI, 1997, p. 246, tradução nossa), sendo o único também que pode resultar na criação das funções faltantes onde existe a causa da insuficiência biológica da criança.

Nesses pressupostos, os processos compensatórios não estão diretamente relacionados à deficiência, mas aos caminhos, de natureza social, que promovem possibilidades de novos modos de participação social, criando novas funções psíquicas na criança, redimensionando a condição da deficiência, a qual permite ao indivíduo encontrar formas alternativas para construir e desenvolver as funções psíquicas superiores. A condição social cria circunstâncias e estabelece interações que vão possibilitar a esses indivíduos a apropriação da cultura por meio de suas relações sociais com os outros indivíduos.

É na vida social e no caráter social do seu comportamento que este indivíduo encontra condições para redimensionar suas dificuldades e formação das funções psíquicas, através de uma reorganização da estrutura psicológica. Assim, Vigotski (2007) enfatiza que a compensação é um processo que se realiza na dependência das ações do grupo social. A

criança encontra nas práticas sociais, significativas, mediadas pelos instrumentos e signos culturais, a fonte de seu desenvolvimento.

Góes (2000, 2002) reitera esta colocação ao afirmar que as relações sociais são processos caracterizados por tensões, contradições que ocorrem nas relações com o outro. Nesta ótica, o desenvolvimento cultural, propiciado pelo meio cultural, é a principal esfera para compensar a deficiência.

O meio cultural e as relações que se estabelecem por meio destes caminhos propiciam o desenvolvimento do indivíduo com deficiência; por conseguinte, o outro tem um papel fundamental na aprendizagem. Ressaltamos também outro conceito que traz contribuições neste processo: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Se estamos falando em relação com o outro, em processo de aprendizagem e em mediação, o conceito de ZDP aparece nos estudos de Vigotski para indicar a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é a forma de solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou por meio da colaboração de outro indivíduo mais capaz, e entre o nível de desenvolvimento proximal. É um conceito que elucida os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, trazendo reflexões sobre a forma de desenvolvimento desta pessoa. (VIGOTSKI, 2007).

O outro tem papel fundamental na aprendizagem. Embora a aprendizagem das crianças com deficiência não seja o foco da pesquisa, ressaltamos a importância do papel deste “outro” para o desenvolvimento destas crianças; pois, mesmo sem terem consciência, as estagiárias assumiram o papel deste “outro”. Para Vigotski (1994), a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem a partir da ação direta com o sujeito sobre o objeto do conhecimento, mas a partir de uma ação mediada pelo outro. No caso da criança com deficiência, esse outro são seus pares: uma outra criança, uma pessoa de sua família, um professor e, no nosso caso, uma estagiária que, por meio de uma ação intermediária, atua na ZDP. O nível de desenvolvimento real refere-se àquilo que a criança já aprendeu, ao conhecimento que ela já elaborou internamente, ao que esta criança já sabe, já domina, ou seja, o que já aprendeu. O nível de desenvolvimento potencial é àquele relacionado ao outro, é aquilo que a criança possa vir a fazer, executar e aprender, a partir/ na mediação/ pela ação do outro.

Se ingenuamente perguntarmos o que é o nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problema pela criança da forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação,

funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário... (VIGOTSKY, 1994, p. 112-113).

Neste contexto, a educação passa a ser concebida como uma prática social que busca o desenvolvimento individual a partir dos aspectos relacionados ao social, histórico e cultural, como uma das formas indispensáveis para o desenvolvimento das funções superiores e, conseqüentemente, da aprendizagem pelo indivíduo com deficiência.

Salientamos a importância em pensar no social em um contexto amplo, partindo da ideia de que “tudo que é cultural é social” (VIGOTSKI, 2011, p. 864). Então, a cultura, sendo o produto do desenvolvimento social, induz-nos a um plano capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores, partindo de caminhos indiretos, auxiliando na operação psicológica da criança. Quando percebemos que as operações psicológicas da criança, para serem desenvolvidas, dependem de caminhos indiretos, estes devem ser buscados partindo do meio cultural, histórico e social, do fazer junto, que o meio em que está inserida propicia pelo outro.

Vigotski (1997), em sua época, debate a atuação das escolas especiais pelo fato de elas centrarem-se nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência. Evidencia que o ensino para crianças com deficiência orienta-se para o desenvolvimento das funções elementares, baseado no pensamento figurativo-concreto e focado no déficit, como se houvesse uma linha tênue entre o limite do processo de aprendizagem e desenvolvimento. O autor rejeita esse ensino realizado por meio de treinamentos e técnicas voltadas à deficiência, que determina a segregação nos espaços de ensino. Ele também observou que o sistema educacional no qual as crianças com deficiência estavam inseridas era insuficiente pois se adaptava ao atraso da criança. O processo de desenvolvimento da criança era tratado como se já estivesse traçado, com metas e limites pré-estabelecidos, o que a criança poderia ou não realizar. Na discussão sobre as implicações dos aspectos socioculturais na constituição humana, Vigotski (1997) criticou ainda a ênfase dada ao diagnóstico centralizado nos aspectos orgânicos e à análise das condições de aprendizagem orientadas para resultados quantitativos das avaliações psicológicas.

Atualmente, diante dos desafios que temos para efetivar o sistema educacional na perspectiva inclusiva, vemos professores apontando que a escola não está preparada para lidar com o aluno com deficiência e que ele seria mais bem atendido na escola especial. Estudos apontam que ainda não encontramos uma consonância no trabalho dos professores, os da escola regular, que não se sentem preparados para a atuação com este aluno, e os professores de educação especial, que muitas vezes, por prenderem-se ao diagnóstico, limitam sua atuação com esta criança, investindo no que eles podem fazer ou não, de acordo com sua condição biológica. Além disso, mediante o diagnóstico clínico, temos visto o aluno com deficiência “ganhar” o auxílio de um profissional de apoio, situação problematizada nesta tese.

Percebemos que a escola, ao não considerar a lei geral do desenvolvimento preconizada por Vigotski (1995), de que o desenvolvimento, para qualquer criança, tem natureza social, acaba tendo baixas expectativas em relação aos alunos com deficiência, o que acarreta comprometimento em seu desenvolvimento, em sua educação e principalmente em suas potencialidades. (PADILHA; OLIVEIRA, 2013).

Freitas e Dainez (2018) também preconizam a realidade das possibilidades de desenvolvimento na escolarização de alunos com deficiência. Consideram que esses alunos conseguem aprender na relação com o outro e no modo pelos quais participam de atividades como falar, imitar e gesticular. Em seus estudos, também baseados em Vigotski, enfatizam a concepção dinâmica e dialética da deficiência, na qual as condições de desenvolvimento devem ser orientadas a partir de sua participação ativa e integral na sociedade. Com base nessa perspectiva, relatam uma experiência de estágio extracurricular vivenciada por estudantes de Pedagogia, destacando que a participação das alunas nesse estágio, com discussões posteriores em contexto de grupo de estudos, propiciou condições de reflexão às estagiárias, articulando teoria e prática nas práticas escolares em um contexto de práxis educativa.

Significar a condição do déficit por um outro viés, que não considere posições relacionadas à *piedade*, ao *cuidado* e à *proteção redobrada*, define processos educacionais que priorizam a condição orgânica e que consideram processos interacionais que evidenciem os vínculos com as pessoas, a participação nas atividades sociais e as formas de colaboração; é olhar a criança com deficiência sobre outro ângulo. Freitas e Dainez (2018) corroboram novamente com estudos sobre Vigotski ao relatarem uma experiência com estagiária de apoio em sala de aula de educação infantil com uma criança com deficiência. Neste contexto, problematizam a tarefa realizada, na qual não havia significado para a criança, sendo apenas uma ação repetitiva de colar bolinhas de papel crepom em uma folha sulfite. Tal situação harmoniza-se com a crítica de Vigotski sobre uma educação que se orienta para os limites impostos pela condição orgânica da deficiência:

As consequências de uma má educação alteram muito mais as possibilidades reais de desenvolvimento da criança com deficiência do que da normal, e qualquer um sabe bem até que ponto uma criança normal, privada das condições adequadas de educação, mostra tal abandono pedagógico que geralmente é difícil diferenciá-la da verdadeira deficiência mental. (VYGOTSKY, 1997, p. 225, tradução nossa)²⁰.

²⁰ Texto original: Las consecuencias de una educación incorrecta alteran mucho más las posibilidades reales de desarrollo del niño retrasado que del normal, y cualquiera sabe bien hasta qué punto un niño normal, privado de las condiciones adecuadas de educación, muestra tal abandono pedagógico que suele ser difícil distinguirlo del auténtico retraso mental.

Tomando a experiência mencionada como mote de discussão, as autoras destacam as proposições da concepção de educação social trabalhada por Vigotski, no sentido de defender processos educacionais que elevem a atividade coletiva e as formas de colaboração, vinculando a vida escolar a processos sociais mais amplos, tendo a heterogeneidade como premissa para o desenvolvimento de crianças com deficiência.

Sob esse ângulo, Dainez e Freitas (2018) argumentam a favor de um projeto educacional que seja organizado no sentido de criar sistemas culturais auxiliares que potencializem a aprendizagem e o planejamento de práticas coletivas mediadas, que contribuam para uma práxis político-pedagógica com foco na formação integral e no desenvolvimento de todos os indivíduos.

Vale considerarmos que Dainez (2014), sobre os estudos de Vigotski (2000), enfatiza a importância de não se considerar o orgânico/ biológico como preditores exclusivos para um trabalho pedagógico, pois a condição orgânica não determina o curso do desenvolvimento. O que faz a base orgânica movimentar-se, redimensionar-se e transformar-se é o contexto social, marcado por zonas possíveis e determinadas nesse contexto. Dainez (2009) salienta as críticas de Vigotski (1995, 1997) aos testes aplicados no processo educacional para determinar os níveis de desenvolvimento mental e os limites da criança com deficiência. Ressalta que esse procedimento não orienta o processo de aprendizagem, não levando em consideração as capacidades e possibilidades futuras da criança.

Monteiro, Freitas e Camargo (2014) também evidenciam, com base nos pressupostos vigotskianos, que, quando afirmamos que o desenvolvimento é cultural, não estamos ignorando a realidade biológica da criança com deficiência e pressupondo que as realidades biológicas e culturais são interdependentes, constituindo dimensões de uma mesma história humana. Desta forma,

[...] Quando afirmamos que devemos considerar o homem um ser social desde sua origem, não estamos descartando sua materialidade biológica, pois o biológico faz parte do humano; todavia, não podemos nos iludir que o trabalho centrado no biológico possibilite o desenvolvimento das funções culturais. O que se pretende especificar é que o caráter biológico não desaparece, mas é cada vez mais entrelaçado com a cultura. Podemos dizer que a vida social subordina o orgânico. (MONTEIRO, FREITAS E CAMARGO, 2014. P. 26).

Dainez (2014) afirma que, ao nascer, a criança, com suas especificações orgânicas, é imersa em um mundo de significações, onde vivencia e começa a produzir sentidos através das mediações e práticas sociais do outro, o que vai possibilitando a criação de estratégias para atingir os objetivos da vida. O olhar do outro, suas aspirações e significações tendem a redimensionar os sentidos presentes nas dinâmicas discursivas e no processo educacional da criança com deficiência.

Nesta concepção, a inserção do sujeito em práticas sociais é um dos principais meios para reorganização da condição orgânica, abrindo uma perspectiva sem limites para o desenvolvimento cultural. Assim considerado, todos têm condições de aprender e de se desenvolver; as crianças com deficiência e as outras. O desenvolvimento está, portanto, atrelado às condições concretas oferecidas pelo meio sociocultural.

Tendo em vista essas condições concretas, pautamo-nos em análises críticas sobre a organização e implantação das políticas de educação especial. Como já mencionamos, há um discurso de igualdade, inclusão e educação para todos, seguido e respaldado por documentos que salientam a ideologia de que na escola todos são iguais, de que as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido para todos os cidadãos (JOMTIEN, 1990; SALAMANCA, 1994); porém, no sistema capitalista, as classes e grupos sociais menos favorecidos vivenciam outra realidade, sendo responsabilizados pela não aprendizagem dos alunos.

A realidade na convivência entre os alunos diferentes (gêneros, idades, níveis de instrução, origens sociais e culturais) é adversa à realidade das escolas (LAPLANE, 2013), pois nem todos conseguem aprender tudo o que é ensinado ao mesmo tempo; não somente os com deficiências. Kassar (2013) complementa essas discussões destacando que, historicamente, as políticas sociais desenvolvem-se e são implantadas na contradição do movimento da sociedade, visto que, de um lado são pensadas para garantir a rentabilidade da mão de obra e a sustentabilidade do modo de produção, e de outro, organizadas para melhoria das condições de vida e do próprio trabalho da sociedade.

Kassar (2011) evidencia que, após dois anos da Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 93/94/1996 (BRASIL, 1996) propõe a adequação das escolas brasileiras para atender todas as crianças satisfatoriamente. Porém, como lembra Carvalho (1997), na expressão “uma escola igual para todos” há um discurso intrínseco que parece ser democrático, mas apresenta uma prática discriminatória ao oferecer condições de permanência igualitárias na escola para todos, sem levar em conta as diferentes condições biológicas, sociais e culturais das crianças. O desafio apresentado, então, seria uma escola que propiciasse uma mesma qualidade, igualdade de oportunidades para todos os alunos, com deficiência ou não, ressaltando que oportunidades não querem dizer que o tratamento e os meios devam ser os mesmos; deve-se considerar as diferenças entre os indivíduos.

Segundo Ferreira e Ferreira (2013), o que deveríamos esperar seria uma escola mais aberta e preparada para acolhê-los. Entretanto, parece haver um embate não declarado de forças sociais e econômicas, determinado por inúmeras contradições: há um certo nível de preocupação com as pessoas com deficiência, e há também as questões quantitativas, com

o foco em resultados que justifiquem compromissos governamentais no âmbito internacional²¹.

Nesse cenário controverso, existe a preocupação de educadores e pesquisadores com o modo como vem sendo organizado o sistema de ensino inclusivo. Nesta seara, Lopes e Pedroso (2016) destacam que a inclusão escolar deve se tornar reconhecida e valorizada, tendo a diversidade como condição que favoreça a aprendizagem. Não para “aproximar” o aluno público-alvo da educação especial dos padrões de normalidade, mas para identificar as potencialidades por meio da construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à autonomia escolar e social.

Desta forma, percebemos que o problema central está na escola possibilitar condições de ensino-aprendizagem adequadas para aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (MAGALHÃES E CARDOSO, 2011).

Garcia (2016) considera o período de 1995-2010 como o período relacionado à inserção gradual dos sujeitos com deficiência à escolarização, priorizando um leque diversificado de estratégias de atendimento educacional especializado. Nesse momento, há a preocupação com a formação docente e a implantação de sala de recursos multifuncionais²² nas escolas públicas, reputadas como o lócus privilegiado do atendimento educacional.

Nesta análise, a autora destaca três pontos principais: o primeiro relacionado à implantação de salas de recursos multifuncionais, implicando ampliação da relação público-privado no setor, com a venda de equipamentos para estas salas pelo poder público-mercantil e também com a participação do privado-assistencial no conveniamento das redes de ensino com instituições filantrópicas; segundo: sobre a formação docente, sendo ofertada por meio de cursos à distância em instituições privadas, a fim de atender a demanda de professores necessários, em relação ao número crescente de atendimentos nas salas multifuncionais, e o terceiro ponto, sobre o trabalho docente, direcionando outras figuras docentes para apoio na classe comum, considerando aspectos como recrutamento, contratação e remuneração. Este último é o que nos interessa quando levantamos o problema da contratação de alunas de Pedagogia como profissionais de apoio aos alunos com deficiência na escola regular.

Garcia (2016) ressalta que os profissionais de apoio são guias-intérpretes e também auxiliam (estagiários) na alimentação, higiene e locomoção de alunos com deficiência, sendo uma opção mais econômica para as redes de ensino se comparados aos profissionais de educação especial.

21 Ver, por exemplo, as políticas de avaliação amplamente discutidas por Luís Carlos de Freitas (2010, 2014).

22 Segundo BRASIL (2008), as salas de recursos multifuncionais constituem ambientes com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a realização do atendimento educacional especializado.

Perante os desafios que envolvem ações para a implantação de um sistema educacional inclusivo, percebemos que as redes estão se organizando para contar com profissionais de apoio (OLIVEIRA; PINTO, 2011; FREITAS; DAINEZ, 2018).

Nesta tese, trazemos à tona essa discussão: estagiárias de graduação em Pedagogia sendo contratadas como profissionais de apoio para o trabalho com crianças com deficiência. Pensando na linha cronológica apresentada no início do capítulo, vimos que os sujeitos com deficiência não eram considerados educáveis e que não aprendiam. Chegamos em um momento histórico no qual as pessoas com deficiência passam a ser compreendidas como cidadãos de direitos e conquistam condições legais de participação ativa na sociedade. Assim, percebemos uma grande evolução histórica no contexto educacional; porém, há ainda patamares a serem alcançados no que se refere ao debate pedagógico e político sobre a implantação e efetivação de um sistema educacional inclusivo.

Em meio a essa busca de ações, respostas e procedimentos para a escolarização de alunos com deficiência, encontramos a situação peculiar da contratação de estudantes de licenciaturas para assumir a tarefa de apoiar esses alunos; são graduandas, no primeiro ano do curso de Pedagogia, ainda sem uma formação teórica consistente para atuação na prática. Consideramos urgente refletir: como impacta na formação desse futuro professor a responsabilidade de apoiar uma criança com deficiência?

Ao acompanharmos o grupo de estudos, percebemos que o apoio dado aos alunos público-alvo da educação especial foi além de auxílio para alimentação, higiene e locomoção, como preconizado nos documentos legais²³. As estagiárias estavam apoiando/acompanhando os alunos nas questões pedagógicas; em alguns casos, tornaram-se as responsáveis por esses alunos. Tendo isso em vista, no próximo capítulo discorreremos sobre alguns aspectos da formação de professores e o papel que os estágios devem/ deveriam ter nessa formação. Consideramos que essa discussão auxilia-nos nas reflexões que pretendemos fazer nesta tese, a respeito dos sentidos construídos pelas estudantes de Pedagogia sobre o acompanhamento de crianças público-alvo da educação especial na sala comum e como isso repercutiu em sua formação.

Se pensarmos como Marx, dada a nossa condição humana, temos a possibilidade de planejar, elaborar, criar, poderemos ver/ enxergar outras possibilidades para o desenvolvimento. É o que esperamos quando falamos em professores e sua formação:

23 Conforme as orientações para a implementação da Política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015) “o profissional de apoio se justifica, na sala regular, quando a necessidade específica do aluno com alguma deficiência não for atendida no contexto geral da atenção disponibilizada aos demais alunos. Tais profissionais devem prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam, com autonomia, atividades de locomoção, higiene e/ou alimentação”. As orientações esclarecem que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno”. (BRASIL, 2015, p. 145).

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade. (KARL MARX, 1867, apud VYGOTSKY, 1994, s/p)

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O PAPEL DO ESTÁGIO

[...] a escola deve se preocupar em oferecer oportunidades pedagógicas [...] É preciso descortinar, fazer aparecer os significados implícitos, ocultos, silenciosos, ameaçadores... Não é simples, porque demanda estudo, reflexão, análise das circunstâncias concretas que atravessam a vida dos indivíduos e coragem para o enfrentamento. (PADILHA, OLIVEIRA, 2013, p. 24).

O crescimento e o desenvolvimento das populações colocam desafios para as sociedades humanas, e a educação é certamente uma possibilidade para vencer alguns desses desafios, especialmente se evidenciarmos o contexto brasileiro, em que as desigualdades sociais, econômicas e culturais são alarmantes. Pino (2003) afirma que a educação não é um simples valor agregado ao homem em formação, sendo constitutiva do homem. É por meio do processo educativo que os sujeitos podem se apropriar da cultura e se constituir seres humanos. Ao refletirmos sobre o papel da educação escolar, pensamos a respeito da tarefa que tem o professor diante dessa formação. Nesse sentido, é grande a responsabilidade das instituições de ensino superior que formam professores para atuarem na educação básica. Essa formação precisa possibilitar o preparo do professor para lidar com a diversidade de alunos que habitam as escolas de nosso país, ofertando um ensino que lhes dê acesso ao desenvolvimento cultural.

Mas, o que vem a ser este preparo? Quais saberes são necessários ao professor? Um saber conteudista, com atividades que se distanciam da realidade das escolas, ou saberes que incidam na formação humana? Que coragem é esta que Padilha e Oliveira (2013) citam na epígrafe acima? Seria um enfrentamento para mudar e transformar a realidade vigente? Para auxiliar nesta reflexão, trazemos o pensamento de alguns autores acerca da formação de professores.

Saviani (2007) traz aspectos sobre a história da Pedagogia, apontando que, desde a Grécia até os dias atuais, a problemática da Pedagogia é perpassada pela relação teoria-prática, pela práxis pedagógica que permeia a questão da formação de professores em nosso país.

Para Saviani (2007, p. 103), duas grandes tendências pedagógicas agrupam as concepções de educação: a pedagogia tradicional, em suas vertentes religiosa e leiga, que se manteve até o século XIX, e outra, do próprio século XX, a pedagogia nova. No primeiro caso, a preocupação centra-se nas “teorias de ensino” e nas questões relacionadas ao “como ensinar”; no segundo caso, nas “teorias de aprendizagem”, com questões relacionadas à “como aprender”, levando à generalização do lema: “aprender a aprender”.

Há uma oposição entre as duas tendências: a tradicional, que enfatiza a teoria e o papel do professor como detentor de saberes sistematizados e da responsabilidade de ensinar seus alunos por métodos adequados, e a tendência renovadora, que destaca o papel do aluno como ativo em seu processo de aprendizagem, que aprende por meio de atividades práticas. Para Saviani, este é o dilema da pedagogia. E ele se questiona: como sair deste dilema? Em suas reflexões, afirma que:

Teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico. Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico (SAVIANI, 2007, p.107)

Para vencer o dilema, Saviani (2007, p. 108) recorre à lógica dialética, “Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”, de modo que ambas devem ser consideradas na especificidade que as diferencia. É necessário articular teoria e prática, considerá-las como uma unidade, como práxis educativa.

Faria (2018), em consonância com as ideias de Saviani, traz questionamentos a partir de processos reflexivos que entendem a pedagogia como ciência *da* e *para* a práxis educativa e a didática como prática social. Ancorada em bases epistemológicas dialéticas marxistas, reflete sobre o campo da pedagogia e da didática e sua compreensão para o processo ensino-aprendizagem e para a formação dos professores.

Nesse sentido, Faria (2018) enfatiza que a práxis educativa deveria ter como ideal uma função escolar que garanta a apropriação pelos estudantes de um saber sistematizado. Na perspectiva crítica, uma prática docente deveria partir da experiência social do sujeito, para, pela mediação didática, ter contato com o conhecimento científico, em um movimento do empírico ao conhecimento teórico. Desta forma, é no movimento da didática crítica, década de 1980 e primeira metade dos anos de 1990, que o pensamento crítico, inspirado na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2007), a escola e sua relação com a comunidade, passam a ser compreendidos a partir de um fenômeno determinado, mais que determinante.

Para Pimenta (2008), tendo em vista o contexto de perdas de valores, de ética e de identidade que a escola pública e a educação vêm sofrendo, é preciso pensar em uma pedagogia voltada à prática, que deveria se preocupar em resgatar a função social da escola e a formação dos indivíduos. Seria uma preocupação com a identidade pessoal partindo de uma prática didático-pedagógica comprometida com a transformação social e com a constituição dos educandos, com ações possíveis e capazes de promover essa mudança.

A esse respeito, Pimenta (2012, p. 18-19), com base em sua trajetória como professora formadora de cursos de licenciatura, reflete que a natureza do trabalho do professor é ensinar, a fim de contribuir com o processo de humanização de todos os alunos. Nesse sentido, os

cursos de licenciatura precisam desenvolver nos graduandos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Loureiro (2003) dá amplitude ao conceito de educação, afirmando ser a educação capaz de transformações. Explica ainda os vários significados que a palavra pode assumir:

“[...] transmutar, converter, alterar, mudar de domínio, mudar de forma, transfigurar” (LOUREIRO, 2003, p. 37). Uma transformação que pode acontecer no processo de realização da vida, como causadora da identidade de algo; ela pode mudar/ transformar a vida de todos que fazem parte do seu processo, como algo imprescindível para a sobrevivência na sociedade. É uma amplitude muito maior do que se espera para a escola: ensino de leitura, escrita e interpretação de textos; é mais do que isso: a educação é o meio/modo de transformação da vida humana, o caminho para a humanização. (PINO, 2003). É com esse sentido que compreendemos a relevância de refletirmos sobre o papel da formação docente.

Assim sendo, referimo-nos a uma mudança não apenas conceitual, mas a uma mudança identitária que pode ocorrer em relação a princípios e valores de um determinado grupo que foi instigado pela educação. “Não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pelo mundo (natureza), com sujeitos localizados histórica e especialmente”. (LOUREIRO, 2003, p. 41).

Os futuros professores, assim como os que estão em exercício, precisam compreender que a função primordial da escola é permitir aos alunos meios e caminhos para a elaboração dos conhecimentos sistematizados. Conforme Padilha e Oliveira (2013), nem sempre isso tem acontecido, e a escola não tem conseguido realizar essa função. Para que o indivíduo possa ser inserido na sociedade, o domínio dos conhecimentos básicos, como a leitura e a escrita, é primordial para uma sociedade de teor capitalista, na qual o saber elaborado ocorre de forma desigual entre as classes sociais. Vale lembrar que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, crianças e adolescentes têm seus direitos resguardados: educação, moradia, alimentação e proteção.

Há então a proposta da escola de promover uma educação que abranja todos. Laplane (2013) evidencia que *educação para todos* não é uma questão apenas da educação, estando inserida nas políticas sociais, na distribuição de renda, no acesso aos bens e cultura; entre outros. Quando se pensa em tendências na educação, é preciso analisar o momento histórico atual, e principalmente a conjuntura política em que está organizado o sistema escolar. (LAPLANE, 2013).

Franco (2009) dialoga com esta ideia ao trazer à baila algumas questões em relação aos professores: quais saberes docentes podem subsidiar e fundamentar uma prática docente que seja significativa para os alunos? A seguinte temática permeia nossa pesquisa: práticas

desvinculadas de conhecimentos teóricos necessários que permitam que as discentes de Pedagogia realizem a articulação dialética entre teoria e prática.

Pimenta (2012, 2013) também enfatiza que a formação docente deve tomar a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos, levando em consideração que o público que adentra as escolas de educação básica, especialmente escolas públicas, é diverso. Assim, pensar em um ensino para professores como prática social que vai tomando formas, transformando seus contextos e sendo transformado por eles, é pensar em um processo de formação em vias de constantes formações, tentando aproximar as especificidades que compreendem a didática, a formação de professores e o currículo.

Para isso, Faria (2018) abrange a reflexão em torno da didática, que passa então a ser entendida como uma área de estudos da pedagogia, com caráter teórico-prático da práxis. Seu objeto de estudo específico está na problemática do ensino, em que a aprendizagem é a intenção de todos os sujeitos envolvidos neste processo: professor, aluno e conhecimento – com amplitude para a concepção histórico-social, buscando apreender e compreender as relações sociais que determinam e dão forma à materialidade do processo ensino-aprendizagem em nossas escolas.

Desse modo,

A pedagogia é a ciência que tem esse papel: estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora. Seu objeto de estudo é a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Ao se debruçar sobre o fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a educação como um de seus temas. A pedagogia investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, os procedimentos investigativos. E, articula as contribuições das demais ciências sobre ele. (PIMENTA, 2015, p. 83).

Tendo em vista a problemática de uma educação escolar que cumpra a função social da escola para todos os alunos, buscamos, neste capítulo, refletir sobre a formação docente inicial, sobretudo no âmbito da formação em pedagogia, com foco para as relações entre aspectos teóricos e práticos envolvidos nessa formação.

3.1. REFLETINDO: COMO ESTÁ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Alguns episódios plenos de preconceitos desfilaram pelos olhos de minha memória: o da menina cega que se viu tratada pelos coleguinhas e pela professora como se fosse também surda e deficiente mental; o do menino que sequer precisava fazer as lições de casa, pois “coitadinho”, era paraplégico; o aluno que pego “colando” não foi criticado pois, “coitadinho”, usava muletas para andar; o da menina (com problemas motores na face, devido a paralisia cerebral, que tinha dificuldades de deglutição da saliva) que foi isolada num canto pois babava e podia contaminar os colegas; o do

menino surdo que foi colocado bem no fundo da classe, pois a professora julgou que ele falava alto para atrapalhar o andamento da aula... (AMARAL, 1998, p. 27).

Há muito a pensar sobre as ações docentes no ambiente escolar, que, de modo geral, refletem a formação recebida. Conforme muitos estudos têm apontado, os desafios para a formação de um professor estão no âmbito tanto da educação especial como na educação generalista (KASSAR, 2014; AMARAL; MONTEIRO, 2019)

No campo das políticas educacionais, um dos grandes desafios é a formação de professores. Há países que vem desenvolvendo projetos políticos e ações agressivas na área educacional, cuidando destes educadores, tidos como personagens principais na disseminação do conhecimento. Segundo Gatti (2013-2014), da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia e Finlândia, Nigéria, Argentina e Equador, nas duas últimas décadas vêm sendo tomadas medidas para formar profissionais mais consistentes em todos os níveis, no intuito de formar carreiras mais atrativas.

Segundo a autora, no Brasil, a formação de professores no ensino superior é uma preocupação, mas ainda não há uma iniciativa nacional forte o suficiente para rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas, mesmo que existam algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000.

No âmbito das discussões e dos estudos de disponíveis no site da Associação Nacional pela Formação de Professores vinculados à Educação (ANFOPE²⁴), é possível verificarmos movimentos e tensões acerca das políticas de formação docente. Constatamos que a promulgação de documentos orientadores acerca do tema tem gerado reflexões e desvelado os desafios para uma formação docente de qualidade.

Saviani (2011) apresenta uma análise crítica de alguns desses documentos, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2011a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). O autor aponta que neles é possível notar o “paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Na busca por compreender o cenário da formação docente, notamos que a discussão não é nova. No final do século XX, pesquisadores já apontavam para a importância de uma formação crítica, que buscasse articular teoria e prática.

Nóvoa (1992) destaca que uma postura reflexiva e crítica seria o ideal nos cursos de formação e que a formação deveria ter como ponto de partida questionamentos e incertezas sobre o trabalho pedagógico, articulados aos referenciais teóricos, permitindo aos futuros

²⁴ <http://www.anfope.org.br/>

professores uma formação, desde o início dos cursos, por meio de atividades, pesquisa e estágio no interior da escola.

Todavia, Pimenta (1999) afirma que pesquisas

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional. (PIMENTA, 1999, p.16).

Desse modo, ao adentrarmos no cotidiano escolar, encontramos professores preocupados em cumprir as prescrições curriculares, o que, muitas vezes, não permite uma reflexão sobre a prática e nem uma organização do trabalho considerando a diversidade de seus alunos. A formação deste professor deveria dispor de uma base reflexiva que o subsidiassem no enfrentamento das condições concretas vivenciadas em seu trabalho. Então, como transformar a realidades dos cursos de formação de professores?

Saviani (2007) propõe que os futuros pedagogos devam compreender a realidade educacional por meio da reflexão filosófica, que deveria ser: *radical*, *rigorosa* e *de conjunto*, isto é, que fosse do início de suas raízes até seus fundamentos. *Radical*, quando não podemos admitir reflexões superficiais; *rigorosa* no sentido de dispormos de métodos de análise determinados, e *de conjunto*, pois não podemos estudar nenhum fenômeno isolado, mas compreendê-lo com o contexto que está inserido. Assim sendo, a reflexão filosófica deve analisar os problemas educativos de forma profunda, sistemática e de acordo com o contexto em que os mesmos estão inseridos. É este o futuro professor que queremos!

Em pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2008) em 165 cursos de licenciatura do país, 71 cursos apresentavam dados preocupantes: não havia clareza nos projetos pedagógicos e no modo como ocorria o acompanhamento em relação aos convênios com escolas ou supervisão de estágios. Nesse estudo, é nítido, ainda, que os estágios são considerados como mera formação burocrática e não como parte integrante de um currículo que deveria estar associado aos aspectos de formação e docência. A maior parte deles compreende apenas atividades de observação, gerando então um desequilíbrio na relação teoria-prática.

Ainda segundo Gatti (2013, 2014), nas instituições de ensino superior do Brasil, não havia uma faculdade, um centro ou um instituto que centralizasse a formação docente de forma integrada, relacionando as questões práticas com as teorias educacionais e pedagógicas. Não havia unidades ou centros de formação de professores englobando todas suas especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relacionados à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, nas diversas áreas do conhecimento.

Neste cenário, percebemos que falta um direcionamento que contemple os estágios como necessários para a formação de um profissional crítico e reflexivo; que as realidades observadas nos estágios fossem levadas para as salas de aula dos cursos para discussão, reflexão e críticas dos licenciandos e professores dos cursos.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) trazem uma série de questionamentos a respeito do professor e pedagogo. Um dos maiores questionamentos está na temática da organização de um currículo que permita uma maior articulação entre teoria e prática na formação do pedagogo. (OLIVEIRA, PINTO, 2011).

Em um contexto em que é essencial educar-se para a cidadania, a formação de profissionais do magistério de educação básica tem se configurado um espaço de disputa de concepções, dinâmicas, políticas e currículos, no qual, considerando-se a necessidade de encaminhar diretrizes para a formação inicial e continuada, há a necessidade de buscar políticas que valorizem os profissionais de educação.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação docente inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e valorização dos profissionais da educação - Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015b). Consoante exposto por Leite et al (2018, p. 723), “impõem-se às instituições formadoras, a partir dos núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, agora orientada por novos marcos e critérios”.

Dourado (2015) ressalta que as referidas diretrizes reforçam a necessidade de

uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela **unidade entre teoria e prática** e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir. (DOURADO, 2015, p. 301) [grifo nosso]

A ANFOPE aponta que as mencionadas diretrizes curriculares²⁵ configuram-se como um conjunto de propostas para a formação de professores, defendidas e construídas histórica e coletivamente ao longo de 40 anos. O Boletim 1/2018 divulgado no site da associação indica

²⁵ Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/10/BOLETIM-ANFOPE-n1_2018.pdf

ainda que a base comum nacional para a formação de professores, defendida nas diretrizes, salienta a demanda por uma sólida formação do professor, constituída por conhecimentos fundamentais; neste sentido, a referida base comum distancia-se da proposta da Base Nacional Comum Curricular, que se pauta em competências e habilidades.

Desta forma, percebemos a preocupação com uma formação sólida, teórica e interdisciplinar para os professores, contemplando uma formação voltada para conteúdos, condições de trabalho e aspectos teóricos e práticos que consolidem uma práxis voltada para a realidade da sala de aula.

Gabriel e Leher (2019) relatam uma experiência de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocorrida em 2016 a partir da Resolução CNE nº 2/2015, que reconhece o lugar estratégico das universidades públicas na formação docente e a interação dialógica com a educação básica pública. Retomam a realidade da formação docente: uma atividade relacionada à ciência, à cultura e à arte no Brasil que sofre muitas consequências das transformações da educação, da influência de organizações empresariais, da precarização do trabalho e da mercantilização da educação superior em todo o país.

Neste contexto, a luta política e ideológica tem grande força. O poder existe em uma realidade na qual há aqueles que mandam e outros que devem obedecer, isto nos campos político, social e, obviamente, educacional. O que constatamos é que em 2017, em decorrência da implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que normatiza o conjunto de aprendizagens essenciais para o alunado da educação básica, houve mudanças nas bases para a formação dos professores.

A Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), lançada pelo governo federal em 2018, chamada de BNC – Professores, configurou-se como um retrocesso para a escola democrática em relação às políticas de formação docente.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) analisam as propostas da BNCFP e enumeram seus retrocessos. Entre eles, citamos: 1) os professores são os grandes responsáveis pelos supostos atual fracasso e futuro sucesso da educação brasileira; 2) o documento desconsidera a extensa produção acadêmica dos pesquisadores brasileiros acerca da formação de professores; 3) o texto apresenta chavões e ideias de senso comum, articulados com as ideias do mercado; 4) ênfase nas avaliações em larga escala; 5) desconhecimento do que é o trabalho do professor e 6) uma formação baseada em um currículo de competências e habilidades.

Freitas (2019), em seu blog²⁶, acentua que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica e a Base Nacional Comum de Formação

²⁶ <https://formacaoprofessor.com/author/helenafreitas/>

Inicial de Professores da Educação Básica constituem documentos que levam a um retrocesso em relação às DCNs de 2015, ao eliminar pressupostos como diversidade de oferta, diretrizes de ofertas e ações formativas de acordo com as realidades e necessidades de cada região ou contexto educacional. Neste momento, enfoca uma tentativa de embate político do CNE com as universidades e instituições responsáveis pela formação inicial de professores, como empenho para romper com os últimos quatro anos de conquistas.

Nesta ótica, trazemos o posicionamento elaborado pelo grupo de estudos em educação matemática (GT 19) na 39ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, ocorrida na Universidade Federal Fluminense em outubro de 2019, tendo sido publicado no site da associação²⁷:

[...] Expressamos nossa preocupação com a política de currículo nacional único e obrigatório para a escola básica e diretrizes para a formação de professores que, mesmo se apresentando como “bases” ou “diretrizes”, se mostram como definitivas e impositivas, referenciadas em práticas de fiscalização, avaliação e financiamento, configurando-se em um modelo rígido que desconhece tanto a capacidade dos docentes em participar das formulações de políticas, quanto das diferenciações regionais e culturais que marcam nossa sociedade. Para que bases e diretrizes sejam reais, é preciso um diálogo responsável, franco e aberto em sua formulação e proposição de políticas, como também é necessário financiamento adequado para a educação e, principalmente, flexibilização nos processos, de modo a acolher a participação e respeitar as diversidades. (GT EDUCAÇÃO MATEMÁTICA/ANPED, 2019, p. 1-2).

Trazemos essas considerações com o escopo de apresentar um panorama da formação docente inicial no contexto brasileiro e, a partir daí, focalizar a questão que tangencia esta tese: o papel dos estágios na formação de professores. Diante da preocupação com formação, currículo e formas de atuação, é imprescindível refletirmos acerca dos estágios e das condições em que os mesmos são realizados.

Para Varani e Oliveira (2016), não se trata apenas de aprender um conjunto de técnicas com outros professores, mas de problematizar as relações de todos envolvidos no processo, considerando as condições estruturais, as políticas educacionais, a diversidade dos sujeitos em formação e as interações ocorridas. Essas condições trazem a importância de uma mudança no campo de estágio e o deslocamento de um olhar restrito para a metodologia em aula, para outro direcionamento, qual seja, as relações estabelecidas nos estágios e as produções das crianças e a relação destas com a metodologia adotada em aula. Seria uma postura mais humanizada, real e que vai ao encontro da realidade escolar dos estagiários em seus estágios, não se tratando simplesmente de cumprimento de funções não significativas.

Nessa perspectiva, enfatizamos a necessidade de os alunos estagiários assumirem determinadas posturas: sempre de estarem se movimentando com o /a professor/a, dispondo-se ao trabalho, participando com as crianças

²⁷ <http://www.anped.org.br/>

nas atividades, realizando atividades propostas pelo/ as professor/es. Neste segundo movimento, então, encaixa-se o trabalho de planejamento e implantação de um projeto de atuação. (VARANI, OLIVEIRA, 2016, p.14)

Para as autoras, seria um outro olhar, um outro posicionamento sobre a realidade dos estágios e estagiários, um olhar de mudança e transformação sobre a realidade escolar, a escola e as crianças. Como preleciona Pimenta (2012, p. 19), “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

Estágios em uma visão viva, de atualidade, de realidade e de vida que ocorre no interior das escolas, sendo considerado a partir de uma visão de desenvolvimento da profissão e formação docente nas condições concretas, histórico-culturais, que ocorreram, em uma nova visão de trabalho docente e dos cursos de formação que considerem um redimensionamento das relações de ensino de todos envolvidos no processo (SMOLKA, 2012a).

Neste contexto, Pimenta e Lima (2006) ressaltam que toda prática educativa (e institucional) traz consigo um traço cultural compartilhado, permeado por relações com o contexto social e suas instituições. Os estágios precisam garantir aos futuros professores esta compreensão das práticas institucionais, das realidades e das ações praticadas por todos que estão à volta do contexto educacional. O estagiário deverá ter essa consciência desenvolvida ao longo de seu processo de formação.

Para Pedroso et al (2019), seria um redimensionamento para olhar e captar na práxis existente conflitos, confrontos, contradições e possibilidades de atuação nas relações sociais envolvidas.

Em nosso estudo não estamos focalizando os estágios curriculares, àqueles em que fazem parte da carga horária dos cursos de pedagogia, porém, acreditamos que as discussões referidas são fundamentais para as reflexões que pretendemos realizar acerca do papel do estágio extracurricular na formação de discentes de Pedagogia. Questões como a articulação entre teoria e prática, as interrelações entre as vivências nos estágios e os modos de compreensão dessas vivências perpassam também a realidade de estágios extracurriculares. Neste caso, quem faz a mediação entre o conhecimento teórico e as práticas vividas? Como as vivências vão sendo significadas pelas discentes? Assim, almejamos refletir sobre tais questões à luz das teorias que orientam a formação docente inicial, especialmente, daquelas que abrangem a problemática do estágio como campo imprescindível de formação.

Tais considerações sobre o papel do estágio nos auxiliam na discussão aqui pretendida: os sentidos construídos para as alunas de Pedagogia na atuação como estagiárias nas escolas de educação infantil e educação fundamental e a percepção do acompanhamento dos alunos público-alvo da educação especial nestes estágios.

Assim, no próximo item abordaremos aspectos da formação de professores para a atuação com alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns, locais de atuação das estagiárias desta pesquisa.

3.2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS COMUNS

[...] Há crises nos processos de produção de conhecimentos... não poderia deixar de haver crise na identidade da profissão professor as gentes e suas relações é constitutiva daquilo que somos, esta nova identidade em construção para o professor terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez, nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem da instabilidade. (GERALDI, 2010, p. 92).

Ao longo das últimas décadas, foram geradas políticas e programas de pouco efeito para acabar com o fracasso escolar de um grande número de alunos da escola pública. Ferreira e Ferreira (2013) afirmam que ainda hoje encontramos uma escola regular que não sabe muito bem como lidar com seus alunos tradicionais, ou seja, aqueles que nem sempre aprendem tudo. Os autores ressaltam um momento único da educação, em que coexistem a incapacidade da escola em ensinar todos os alunos e a presença dos alunos com deficiência ser estranha a ela. Parece que as escolas deixam de reconhecer os alunos com deficiência e de se preocupar com sua formação e processo educativo, visto que ainda há uma concepção construída historicamente que considera que o lugar de alunos com deficiência é fora da escola regular.

O que encontramos na prática cotidiana, de quem vivencia a realidade escolar, é o despreparo dos educadores quanto ao conhecimento sobre as especificidades da deficiência e ou/ incapacidade, principalmente quando percebemos uma ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores, pois esta exigência não faz parte da prática de nenhuma contratação: quando os professores ingressam em escolas públicas ou privadas para trabalhar na educação básica, não há referência a possuírem o domínio, ou não, para o trabalho com a criança com deficiência.

Pimenta et al (2017), em uma pesquisa em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, entre 2012 e 2013, sobre a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos finais do Ensino Fundamental I, constataram que a formação deste pedagogo é frágil, superficial, fragmentada e sem foco. No início da pesquisa, data-base 2012, dos 283 cursos de Pedagogia que constavam, 30 deles não estavam acontecendo, ficando assim com um saldo de 253. Destes, 144 estavam sendo ofertados por

instituições públicas e privadas no Estado de São Paulo; porém, apenas 137 disponibilizaram a relação de disciplinas e cargas horárias e 7 disponibilizaram somente a relação de disciplinas.

Os resultados demonstraram total inadequação dos cursos de pedagogia em relação à formação de professores polivalentes, pois a maior exigência está nos diferentes saberes que este professor deve dominar:

[...] domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares [...]. (PIMENTA *et al*, p. 18-19, 2017).

Logo, se há indefinições nos cursos de pedagogia em relação à educação básica, seja ela no segmento da educação infantil ou educação fundamental, o que dirá em relação ao ensino na área de educação especial e à inclusão deste pedagogo? Neste âmbito, percebemos ainda que nos cursos de licenciatura pouco se fala sobre a educação especial e especificamente em formação para professores em educação especial.

Em uma outra pesquisa, sobre formação de professores para alunos cegos, Batista, Amaral, Monteiro (2018) retomam os ideais da política de educação especial e suas prescrições acerca de a criança com deficiência ser atendida na escola regular, ressaltando que:

[...] a falta de formação dos professores das salas de aula comuns em relação às especificidades que caracterizam o ensino da pessoa com deficiência visual é, sem dúvida, um dos desafios enfrentados pelas escolas regulares... Outro fator problemático é a (falta) de construção de um trabalho colaborativo entre os professores das classes regulares e os das salas de Atendimento Educacional Especializado [...] (BATISTA, AMARAL, MONTEIRO, 2018, p. 37).

Desta forma, percebemos ser, ainda, necessário que as diretrizes curriculares específicas para os cursos de licenciaturas contemplem as peculiaridades e os processos de desenvolvimento nas diversas deficiências para aqueles que atuarão com as crianças, e que haja investimentos em cursos de formação continuada para suporte a estes alunos.

Nossa realidade não abarcou esta concepção. A formação inicial e as práticas pedagógicas foram sendo desenvolvidas para um conjunto idealizado de alunos que aprendem, sendo acompanhada da exclusão do diferente. Amaral (1998) afirma como é complexa a discussão teórica acerca das possibilidades e práticas de superação de processos estigmatizantes no interior das escolas, em uma sociedade que se orienta pela perspectiva da homogeneidade. Uma escola que cria conceitos e critérios na definição do que é diferente: não uma diferença de cor de pele, de olhos ou de preferências, mas de uma ordem que pode trazer consequências no contexto social, de relações humanas e formação de sujeitos.

Em que pesem tais reveses, esta realidade está mudando com a implantação das políticas inclusivas. Kassar (2014) afirma ser grande o número de ações para formação de professores no âmbito da educação inclusiva. Em consonância, Garcia (2013) levanta dois conflitos existentes: o primeiro relacionado à polivalência do professor da sala de recursos multifuncionais, pois deveria ser um professor capaz de atuar em diferentes propostas e com diferentes deficiências, e o segundo, relacionado ao público-alvo da educação especial e sua abrangência, ou seja, referindo-se ao atendimento das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, articuladas para diferentes tipos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em idade escolar, em um modelo padrão de atendimento educacional especializado.

Conforme apontado por Kassar (2014), análises realizadas no GT 15²⁸ da Anped sobre os trabalhos apresentados entre os anos 2000 e 2010, que focalizavam a formação de professores para atuarem na perspectiva inclusiva, identificaram preocupações para a formação desses docentes. Será que, nesta realidade tão ampla e ambígua, teremos como formar este profissional? Kassar (2014) ressalta que algumas pesquisas indicam a ideia de o professor conseguir realizar ajustes na realidade, sendo possível correções e adaptações deste sujeito à escola.

Sobre a formação necessária para atuar com alunos com deficiências, a autora questiona: “que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiência? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”?” (KASSAR, 2014, p. 218).

Em um contexto de política educacional, Kassar (2014) destacou também alguns programas criados pelo governo federal referentes à formação de professores, inicial ou em serviço: Educação Inclusiva; Formação de professores e gestores, em um sistema de multiplicadores, disseminando a proposta da educação inclusiva, a fim de transformar os sistemas de educação em inclusivos; Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, na modalidade à distância, programas voltados para a sala de recursos, para o Braille e Libras; Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Projeto de Informática na Educação Especial e Projeto Educar na Universidade. Logo, percebemos um esforço no sentido de formar professores a fim de atender as demandas da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em uma reflexão sobre a formação de professores para a educação inclusiva, Kassar (2014) registra que, apesar da implantação de muitos programas na área de educação

²⁸ GT 15 – Grupo de Trabalho de Educação Especial que contempla os estudos e pesquisas publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

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.

Para esta autora, os professores capacitados são os que atuam nas classes comuns com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para isso, em sua formação, de nível médio ou superior, é necessário o acesso aos conteúdos sobre educação especial. Os professores especializados são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e implementar procedimentos didáticos e técnicos pedagógicos e alternativos, para promover o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A formação do professor especializado ocorre em cursos de licenciatura em Educação Especial e/ou com complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial.

Nesse contexto, concordamos com Kassir (2013): quem é este professor capaz de ser multifuncional e que consegue dar atendimento a todas as deficiências? Se muitas vezes a formação dos professores não consegue contemplar toda a amplitude do universo pedagógico das salas de aula, alunos e escolas, o que se dirá de um professor com estas características.

Vale ressaltar ainda que, em seu estudo, Kassir (2013) elucida que a maior parte da formação para estes professores é oferecida por instituições privadas ou públicas, mas não com o formato presencial.

Além destas ações de políticas públicas, alguns municípios também se preocuparam com as demandas em relação à escola e ao alunado da educação especial, buscando formas de atuação, eficazes e possíveis. Neste cenário, temos a contratação de estagiárias dos cursos de licenciatura em Pedagogia assumindo a função de apoio para aprendizagem no contexto escolar. Vale ressaltar o estudo de Prieto et al (2014), realizado na cidade de São Paulo, e seus apontamentos em relação ao deslocamento das atribuições do professor regente da classe comum para o estagiário. Por este estudo, e os demais, há a reflexão sobre a necessidade de consolidar intervenções de formação para os membros da comunidade escolar: gestores, professores regentes e de educação especial, funcionário técnico-administrativos, estagiários, auxiliar de vida escolar/ cuidador.

A questão instaurada refere-se a como ensinar futuros professores em formação inicial, no nosso caso, as alunas do curso de Pedagogia que realizam estágio extracurricular, para que elas possam construir uma concepção a respeito do ensino no contexto da diversidade, considerando que os professores podem/ devem ensinar todos os alunos, sem exceção.

Como salientamos anteriormente, teoria e prática deveriam caminhar juntas na formação de futuras professoras. Saviani (2007) reforça que teoria e prática deveriam ser entendidas como forma de possibilitar a aprendizagem de uma determinada realidade,

abarcando múltiplos e contraditórios elementos que a compõem. Esta realidade permite a compreensão da maneira como os componentes distintos de uma realidade interagem entre si: aluno especial, outros alunos da sala e professores.

Em relação aos estágios extracurriculares, Oliveira e Pinto (2011) discorrem sobre um projeto, ocorrido no município de Vitória, que contemplou a participação de alunos de cursos de Pedagogia em estágios extracurriculares realizados em escolas das redes públicas, em sala de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que possuíam alunos com deficiência matriculados. Segundo informações da coordenadora do projeto, estes estagiários deveriam ser acompanhados pelo pedagogo da escola e pelo professor especialista, mas não foi possível esta ação no momento de implantação do projeto, levando -nos a refletir sobre o lugar e o papel dos estudantes quando são inseridos nas classes regulares que possuem alunos com deficiência. É nítido que os próprios alunos, os pais, os professores e os profissionais da escola atribuem ao estagiário funções que excedem ao que está previsto em seus contratos: na maioria das vezes, este estagiário acaba cuidando do aluno com deficiência e sendo responsável por ele, não sendo um estagiário da sala de aula.

Para Oliveira e Pinto (2011), apesar de a experiência ser considerada um avanço no sentido de possibilitar aos estagiários momentos de atuação com os alunos com deficiência, esta prática apresentava limites por ser considerada à parte do contexto geral da dinâmica da sala de aula, pois eles acabavam cuidando dos alunos com deficiência no lugar de atuarem junto aos professores.

Vale ainda ressaltar uma outra experiência relatada no trabalho de Carlino (2000), tendo sido realizada uma pesquisa com alunas da última série do curso de magistério e que logo estariam enfrentando a responsabilidade de uma sala de aula, evidenciando suas concepções na atuação com crianças com necessidades educativas especiais e inclusão. Seus depoimentos demonstraram que a formação recebida nessa área deu-se pelas menções genéricas e por textos analisados em algumas disciplinas. Apenas algumas das entrevistadas tiveram oportunidades com alunos especiais em seus estágios. É perceptível, em suas falas, algumas confusões conceituais quanto ao desenvolvimento de crianças com deficiência, visão de alunos especiais, concepções de senso comum e simplificações sobre o que fazer com estas crianças se tivessem que atuar.

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.

Em relação ao estagiário, suas competências e atribuições e a dinâmica de interação entre teoria e prática no processo educativo, Oliveira e Pinto (2011) apontam algumas considerações:

[...] como compreender as contribuições apontadas pelos estudantes do curso de Pedagogia do estágio extracurricular para a sua formação? Que tipo de conhecimento esse estágio possibilita? Quem media a relação dos alunos com as experiências vivenciadas no estágio, conduzindo os processos de análise e síntese disparados? Quais as contribuições do estágio extracurricular para a apropriação de conhecimentos pelos estudantes em Educação Especial? (OLIVEIRA E PINTO, 2011, p. 111).

Oliveira e Pinto (2011), com base nas ideias de Saviani sobre a pedagogia histórico-crítica, destacam a relação entre teoria e prática em uma perspectiva dialética, na qual há possibilidade de aprender uma determinada realidade, a partir de múltiplos e contraditórios elementos, devendo haver interação entre si e produção de uma articulação em seu todo. No caso da prática educativa, as autoras preveem um trabalho de mediação que conduzirá o processo de ensino e aprendizagem. Uma nova didática, um novo olhar e uma nova forma de enxergar o outro. É esta questão que buscamos ao focalizarmos os *sentidos* do estágio extracurricular sob a perspectiva do grupo de estudos que acompanhamos.

Mesmo tendo em vista este cenário de dúvidas, questionamentos e incertezas sobre os estágios extracurriculares, o fato de as alunas buscarem apoio para o trabalho que estavam iniciando e desenvolvendo com os alunos público-alvo da educação especial demonstra uma nova forma de olhar para as concepções e para os processos de ensino-aprendizagem que envolvem esse público. Processos, sentidos e significações que buscaremos perceber no próximo capítulo e que podem ser encontrados nos dizeres da saudosa Lígia Assumpção Amaral:

Lembrei-me... também, de histórias que falavam da superação de preconceitos, como a do menino que teve a ajuda dos colegas e da professora para ultrapassar suas dificuldades práticas de escrita, decorrentes de movimentos involuntários de seus braços, da menina cega que recebia a colaboração sistemática da classe para a gravação das matérias escritas e dos exercícios de lousa; do menino com ambas as pernas amputadas que foi parar na diretoria pois sua lição era a cópia estrita da de seu colega; da professora que se organizou para falar sempre de frente para a classe e assim não privar o aluno surdo de suas explicações; dos pais de alunos de uma determinada classe que, em mutirão, construíram pequenas rampas de madeira em diversas partes da escola, facilitando assim o acesso da cadeira de rodas usada por uma das crianças [...] (AMARAL, 1998, p.29).

4. DESAFIOS COTIDIANOS DAS ESTAGIÁRIAS NA DINÂMICA DAS SALAS DE AULA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como mencionamos no capítulo 1, a fim de alcançarmos o objetivo da tese, qual seja, investigar as possibilidades de (trans)formação das estagiárias de um curso de Pedagogia que realizaram estágios extracurriculares, focalizando o processo de desenvolvimento dessas alunas no grupo, organizamos os dados em três eixos temáticos: 1. O papel das estagiárias no estágio extracurricular; 2. Sentidos construídos sobre o ensino para alunos público-alvo da educação especial e 3. Índícios das contribuições do grupo de estudo e dos estágios para a formação das alunas.

Ao analisar a dinâmica dialógica instaurada no grupo de estudos, notamos que muitas questões emergiram das narrativas orais das alunas a respeito de suas vivências na sala de aula. Elas não tinham clareza de suas funções, e isso as deixava inseguras. Sabiam que tinham que acompanhar as crianças com deficiência, mas “o quê” exatamente tinham que fazer? Algumas questões permearam as discussões e reflexões do grupo de estudos: 1. Qual a função de um estagiário? 2. Um estagiário que é responsável por alunos com deficiência: sua função é cuidar dos aspectos fisiológicos e sociais ou auxiliar na formação de conceitos escolares? 3. O que é mais importante no processo ensino-aprendizagem de um aluno considerado como inclusão: ensinar conceitos da série/ano ou participar dos processos sociais que envolvem o cotidiano dos alunos da turma?

Foram muitas questões, muitas reflexões... fragmentos de narrativas e de partes de vidas que se entreteceram e foram tecidas no grupo de estudos. Assim sendo, apresentamos as análises desenvolvidas. Os dados foram organizados em episódios e apresentados em turnos. Tendo em vista a perspectiva enunciativo-discursiva, os turnos são demarcados com base no enunciado/ enunciação, no contexto em que os sujeitos e seus discursos estão imersos, isto é:

As noções enunciado/ enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. (BRAIT, MELO, 2005, p. 65).

Percebemos que os dizeres que emergiram no grupo de estudos – os meus dizeres, os das estagiárias, os da professora Ana - refletem e refratam múltiplas vozes: são enunciados que foram se constituindo a partir da história de cada um que estava envolvido na dinâmica dialógica do grupo, nos encontros. A linguagem dos participantes do grupo não tem uma única característica definida, pois ela é histórica, é cultural, é social, foi concebida de acordo com o

momento/ movimento do grupo, com muitos sentidos e sempre inacabada, dando lugar a outras percepções e sentidos.

4.1. EIXO 1: O PAPEL DAS ESTÁGIÁRIAS NO ESTÁGIO EXTRACURRICULAR

Neste eixo evidenciamos as percepções das estagiárias sobre o estágio extracurricular desenvolvido. Iniciamos destacando as referências que encontramos no site da prefeitura do município onde a pesquisa foi realizada, no link 'Notícias', sobre a função das estagiárias contratadas:

Em 2017, aumentamos o número de estagiários para permitir que todos os alunos que precisassem de um acompanhamento mais próximos pudessem ser contemplados. Neste ano, queremos manter esse padrão. O estágio é uma importante experiência para os alunos universitários"....

Serão aceitos currículos de alunos regularmente matriculados nas Universidades/Faculdades conveniadas com a Prefeitura Municipal de Itatiba [...] Os alunos realizarão o estágio em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), atividades de apoio a crianças de zero a cinco anos, ou em Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), **em atividades de apoio a estudantes com deficiência**.²⁹ (site da Prefeitura, 22/06/2020).

Ao analisar as informações disponibilizadas no site, é possível perceber que a rede de ensino, para atender ao público-alvo da educação especial, organiza-se contratando discentes do ensino superior. O anúncio faz referência ao estágio ser uma experiência rica para o processo formativo dos alunos, mas não específica como este processo ocorrerá.³⁰ Ao que parece, apenas a experiência em sala de aula já se configura como um processo de formação. Ademais, está explícito que os estagiários têm a função de apoio aos alunos com deficiência, sem uma descrição sobre as funções desses estagiários e quais seriam as condições de 'trabalho' oferecidas.

Os dizeres das alunas participantes desta investigação refletem suas percepções sobre a função de estagiárias e o papel para a sua formação. Desse modo, em uma perspectiva discursiva, podemos nos questionar: o que as estagiárias trazem para o grupo de estudos é reflexo de um diálogo de diferentes vozes sociais? Que vozes são essas? É o que iremos buscar desvelar em nossas análises.

²⁹<http://www.itatiba.sp.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-recebe-curriculos-de-estagiarios-de-pedagogia.html>. Acesso em 23 de junho de 2020.

³⁰ Não encontramos no site um edital de contratação com informações mais detalhadas sobre a contratação.

4.1.1. 1º Episódio: “Já está mais do que na hora dela aprender a amarrar o próprio sapato!”

02 DE MAIO DE 2017

Situação: Gabriela está contando ao grupo que a Laura, aluna com transtorno do espectro do autismo, que frequenta o 2º ano, está ficando muito mimada. Ela sabe que a aluna tem deficiência, porém, não sabe o quanto de limite pode colocar na aluna, porque ela é autista. Gabriela relata que Laura dá ordens: *aponte meu lápis, amarre meu sapato...* Gabriela reflete: *eu sei que ela não sabe amarrar o sapato, mas ela tem 8 anos e tem que saber pedir...*

Trazemos para análise um recorte do episódio, momento em que a professora Ana Paula comenta sobre a narrativa oral de Gabriela.

[...]

T. 1: Professora Ana Paula: ... e ela tem que aprender a amarrar os sapatos, porque com 8 anos de idade, ela tem que começar a aprender, já está mais do que na hora dela aprender a amarrar o próprio sapato [...] na verdade não adianta só você tomar uma atitude com ela, tem que ser um combinado, escola, família, todo mundo trabalhar na mesma direção, que é para trabalhar a autonomia. Uma criança com deficiência precisa ter autonomia. Todo nós precisamos ter autonomia na vida. Hoje ela é criança, bonitinha, mas daqui a pouco ela vai crescer, vai ser uma pessoa adulta, e não vai saber amarrar o próprio sapato?

T. 2: Estagiária Gabriela: eu sou a babá dela, tenho que fazer tudo por ela... Conversei com a professora e ela também acha melhor ficar mais com a Laura e eu ficar com as crianças.

T. 3: Professora Ana Paula: [...] essa questão que o grupo está vivendo – de ser estagiário que fica com crianças com deficiência – precisa esclarecer um pouco o papel. A inclusão escolar vem como forma de política em educação. É uma política de ação inclusiva que diz que alunos com deficiência devem preferencialmente estar inseridos na rede regular de ensino e não na escola especial. [...], Mas, a escola é o lugar onde essas crianças terão acesso ao conhecimento escolar... e aluno é aluno... você tem que trabalhar na diversidade. Uma sala de 30 alunos, onde cada aluno é de um jeito. A responsabilidade pedagógica e de ensino é o do professor da sala. [...] O papel de vocês é o sentido de apoio; de apoiar a criança em algo que a criança não consegue fazer. Independência para ir ao banheiro. Precisa ter independência, mas não tem. Para alimentação... Um professor que tem na sala de aula, 20 ou 30 alunos diferentes e precisa de alguém na sala para ajudá-lo nas atividades. O papel de vocês não é somente ficar do lado deste aluno e fazendo tudo para ele. Então é importante quando o próprio professor tem essa visão. Ela vai achar que você está aqui que você está lá por causa dela e ela está espertamente aproveitando da situação. Você não precisa ajudar a Laura e pode ajudar o professor com outros alunos, pois certamente há outros alunos que vão precisar de uma atenção maior. [...] Amarrar o sapato. Tem que ensinar. Se ela tem 8 anos e ainda não sabe. Tem que ensinar, mostrar E as atividades?

T. 4: Estagiária Gabriela: A professora achou melhor passar algumas atividades diferenciadas para ela e ela se recusa a fazer normalmente. Isso me irrita. Porque ela fala *não consigo* (com vozinha de dengo), mas sei que ela consegue. Tem horas que eu falo bem firme: *você consegue sim senhora*.

T. 5: Professora Ana Paula: Me parece que tem a ver com as formas que ela está sendo tratada, mas se crescer assim: *não consigo*... Talvez você precisasse conversar com a professora, perguntar o que ela está achando: *então, o que você acha? Estou percebendo... Como é que será que é em casa?* Tenta sondar a professora...

T. 6: Estagiária Gabriela: Então, já conversei com a professora e ela falou que tem que ser dura mesmo...dá para perceber que é muita birra. Conversei até com a psicopedagoga da escola... que fica na sala de recursos...

[...]

Para uma criança em um contexto diário com sua família, seus pares, seus amigos da escola e com seu professor, a aprendizagem vai acontecendo, vai ocorrendo e sendo construída em seu cotidiano. Na visão da professora, Laura deve ter atividades diferenciadas (turno 4), indo ao encontro das diretrizes curriculares para o aluno com deficiência (BRASIL, 2001b, 2008). Podemos ainda interpretar os dizeres da professora, com base na trajetória histórica da educação da pessoa com deficiência, na qual o aluno com deficiência recebia um ensino paralelo ao que estava ocorrendo no ensino comum (JANNUZZI, 1997, 2004, KASSAR, 2011). Ainda hoje, temos resquícios desse modo de conceber o aluno com deficiência e suas possibilidades educativas, como tem sido discutido por vários estudos (DAINEZ, 2009; GÓES, 2013; BOTTURA, FREITAS, 2014; DAINEZ; FREITAS, 2018, entre outros).

É preciso questionar: 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.

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. Será que as atividades diferenciadas propiciavam isto? 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.

Na reflexão, inferimos que, na relação intersubjetiva propiciada pelo grupo, a estagiária Gabriela vai revelando seu desconforto em relação à aluna Laura; sua fala é reveladora das tensões que permeiam a inserção de alunos público da educação especial na sala regular. Na fala da estagiária: ‘Laura tem 08 anos e tem que saber pedir, eu sou a babá dela, tenho que fazer tudo por ela, Laura se recusa a fazer as atividades, isso me irrita!’. Qual é o papel do professor na sala regular com um aluno com deficiência? Por que Gabriela irrita-se? São enunciados materializados por Gabriela, e que são construídos socialmente: alunos com

deficiência demandam mais cuidado e proteção, não conseguem aprender ou realizar atividades, precisam de tarefas diferenciadas etc.

Para Bakhtin (2003), o contexto será sempre uma arena onde diferentes valores e suas posições sociais encontram-se. Uma vida encontra um sentido, tendo na construção estética uma vista do exterior, estando englobada diretamente no horizonte de outra pessoa. Ao analisar o episódio, chama-nos a atenção as diferentes posições sociais: da professora da sala, que determina o que a estagiária deve fazer (turnos 4 e 6), da professora Ana, que ocupa o lugar de formadora da estagiária (turnos 1, 3, 5), da criança com autismo, que, provavelmente pelos modos de relação que têm estabelecido com outros (família, escola, etc), coloca-se no lugar do não saber, e da estagiária, que está no papel de aluna de Pedagogia e também tem consciência de sua responsabilidade pedagógica com a aluna.

Geraldi (2013) reflete sobre os conceitos bakhtinianos de responsabilidade e não álibi para a existência no âmbito das relações de ensino. Explica que, para Bakhtin, tais conceitos revelam uma atitude ética frente à vida: “[...] no estudo dedicado precisamente à ética, encontra-se uma extrema exigência. Ela resulta da responsabilidade associada ao não álibe da existência: não posso dizer “não estou aqui.”” (GERALDI, 2013, p. 21). Assim, na voz de Gabriela, verificamos as vozes de educadores que se sabem responsáveis diante de seus alunos e esperam que eles também sejam responsáveis pelos seus atos.

A dinâmica dialógica, para além do diálogo face a face, é perpassada pelos contextos sociais mais amplos, quais sejam, as orientações da política de educação especial, as diretrizes da rede de ensino para o ensino do aluno com deficiência, as concepções de ensino e aprendizagem.

Em seu conceito de “exotopia”, uma das duas pessoas consegue englobar diretamente a outra, completando-a e dotando-a de sentido. Podemos, então, compreender que Gabriela vê na Laura possibilidades que a criança não está percebendo (turno 4). A estagiária olha para a aluna pelo viés das possibilidades disponibilizadas nas relações sociais e não pela sua condição orgânica.

Analisando a fala de Gabriela, ela deixa explícito que está acreditando no potencial da aluna, *que sabe que ela consegue fazer*; logo, é pensar na especificidade das crianças com deficiência, sabendo que, para ajudá-las, faz-se necessário desfazer-se de preconceitos que esta criança já carrega, às vezes até sendo comparada a uma pessoa incapaz. Desta forma, é preciso olhar para as crianças com deficiência de outra forma, com trabalho e incentivo, considerando o contexto histórico-social.

Retomamos aqui o conceito de vivência (VIGOTSKI, 2011, *apud* PRESTES; TUNES, 2012). A vivência, para o autor, relaciona-se com o conceito de significação, na medida em que o modo como uma criança apropria-se de uma experiência vivida diz respeito ao modo como essa experiência foi significada para ela na relação com o outro. Assim, no turno 3, a

professora Ana Paula explicita: *“Amarrar o sapato. Tem que ensinar. Se ela tem 8 anos e ainda não sabe. Tem que ensinar, mostrar”*, deixando clara a importância do outro para o desenvolvimento de Laura, pois sozinha ela não aprenderá. Desta forma, tudo aquilo que se transforma, a partir do outro, impacta a criança a partir de sua vivência com o outro. E neste contexto, a estagiária Gabriela também tem uma nova percepção de seu papel na medida em que fala: *“mas sei que ela consegue”*. Gabriela acredita na potencialidade de Laura, e isso é fundamental, pois nas relações sociais, nos modos de conceber e significar as ações é que é possível encontrar vias de redimensionamento do desenvolvimento impactado por uma condição biológica.

Desse modo, sabendo que o ensino escolar é pautado nas prescrições curriculares e nas políticas de avaliação (FREITAS, 2010), a aprendizagem de amarrar os sapatos não está no programa curricular proposto para a turma de Laura; por conseguinte, a percepção da estagiária sobre a atuação com a Laura fará uma grande diferença. A escola tem um papel importante de ensinar conteúdos elaborados, culturais, como o ensino de cálculo, de leitura e escrita, entre outros. A escola tem a função social de dar a Laura e a todas as crianças o acesso ao desenvolvimento cultural; o que Laura precisa aprender nestes momentos são conhecimentos relativos à autonomia e aos hábitos culturais, já que tem 8 anos de idade e ainda não sabe amarrar seus sapatos.

O olhar para as possibilidades de desenvolvimento, a atenção para as especificidades, a importância da produção e disponibilização dos recursos, o apoio específico, a mediação pedagógica pautada na criação de situações que promovam novas formações psicológicas, são teses que ecoam muito fortemente na contemporaneidade e que nos ajudam a pensar nas condições de escolarização de alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva. (FREITAS; DAINEZ, 2018, p. 95).

Freitas e Dainez (2018) corroboram com esta análise ao evidenciarem a importância de uma mediação pedagógica voltada inteiramente para as possibilidades desta criança. O fato de Laura não amarrar os próprios sapatos pode não ter relação com sua condição de criança com diagnóstico de autismo, mas com a maneira como foi tratada até então e com a falta de oportunidades que lhe foi dada para esta aprendizagem.

Nas reuniões do grupo, Gabriela vai revelando seus sentimentos e modos de fazer: *“Então, já conversei com a professora e ela falou que tem que ser dura mesmo...dá para perceber que é muita birra. Conversei até com a psicopedagoga da escola que fica na sala de recursos.”*. Parece-nos que Gabriela está solicitando ajuda. Ela quer saber como lidar com a aluna Laura. A professora Ana escuta seus dizeres e participa do diálogo de diferentes modos: assume seu papel docente ao explicar sobre a política de educação especial e suas diretrizes, leva Gabriela a refletir sobre os motivos pelos quais Laura não faz o proposto e sugere modos de agir. Depreendemos que, por meio das relações intersubjetivas do grupo, a

estagiária está tendo outras reflexões sobre o estágio e as condições de aprendizagem de Laura. Se nos referenciarmos em Bakhtin (2003) e seus pressupostos, em que a compreensão sobre a qual o sujeito tem de si vai se constituindo através do olhar e da palavra do outro, percebemos que, no contexto do grupo de estudos, os diálogos permeados pela palavra contribuem para a modificação do olhar da estagiária, para os modos de lidar com a aluna que acompanha.

Para Bakhtin (2003), na relação constitutiva entre o eu e o outro, em alteridade, há sempre um espaço de constituição das individualidades, em que *o outro dá ao eu* uma completude provisória e necessária, fornecendo elementos que o incorporam e o fazem ser o que é... é o que esperamos para o grupo.

4.1.2. 2º Episódio: “Ele está começando a apontar o dedo!”

15 DE AGOSTO

Situação: A professora Ana Paula inicia o encontro solicitando às alunas que relatem como está o estágio. No episódio, destacamos os dizeres da aluna Vitória, que reflete sobre seu papel como estagiária, demonstrando sua responsabilidade ética, uma vez que precisa ensinar Lucas Gabriel, de três anos de idade e com diagnóstico de paralisia cerebral, aluno que acompanha no estágio. Neste fragmento, relacionado à percepção da estagiária sobre seu papel no estágio, percebemos a reflexão que ela realiza acerca de seu trabalho e, especialmente, sobre as possibilidades da criança que acompanha.

[...]

T. 22: Estagiária Vitória: Tá tranquilo... essa semana a gente não teve apresentação (refere-se às festividades em comemoração ao dia dos pais), a professora só fez um cartão para eles levarem para casa, mas algo me surpreendeu essa semana. Foi quando acabou o horário de brincar e as crianças começaram a guardar os brinquedos. Tem uma caixa de animaizinhos de mentirinha e outra com animais de acrílico.

T. 23: Professora Ana Paula: Sim sei...

T. 24: Estagiária Vitória: Animais de acrílico, alguns brinquedinhos, tipo McDonald's sabe? Aqueles brinquedinhos do McDonald's?

T. 25: Professora Ana Paula: Sei, sei...

T. 26: Estagiária Vitória: Então, tinham essas duas caixas... eu estava guardando os brinquedos de acrílico e ele guardando os animaizinhos, só que tinha um animal perdido na caixa de acrílico e eu não tinha percebido isso. Ele (Lucas Gabriel) simplesmente pegou o animal e colocou nessa caixa, e eu falei: *Meu Deus!* Fiquei surpresa... Nossa, eu chamei a Renata (professora da sala) e a gente ficou super feliz! É tão emocionante! A gente não espera, quando a gente vê... nossa! que bonitinho! [...]

No turno 22, Vitória menciona sentir-se surpresa com algo que havia ocorrido no estágio, e no turno 26 ela explica esse algo. Chamamos a atenção para as palavras e expressões de surpresa usadas por ela: *Lucas Gabriel simplesmente pegou o animal e o*

colocou na caixa, meu Deus, nossa, é emocionante, a gente não espera. Que sentidos há nesses dizeres de Vitória? Por que a surpresa ao observar que uma criança, aos três anos de idade, percebe a diferença entre brinquedos de acrílico e animais? Por que Vitória não espera que ele consiga realizar algo?

Parece-nos que os dizeres de Vitória refletem concepções históricas que marcam o lugar das pessoas com deficiência na sociedade (PESSOTI, 1984; JANNUZZI, 2004), que ecoam no cotidiano escolar acerca das possibilidades de aprendizagem de crianças da educação especial – os educadores, em geral, ainda revelam um olhar para esses alunos orientado pelo déficit, e o diagnóstico clínico justifica a não aprendizagem dos alunos (PADILHA; OLIVEIRA, 2013; DAINEZ, 2014).

Vitória segue narrando suas percepções em relação ao aluno:

[...] E outra coisa também que eu percebi é que durante essa semana, porque na hora da atividade ele não compreende muito, a Renata só pede para ele pintar e eu percebo que tem várias figuras... então, eu comecei a mostrar para ele: *olha, o que que é isso aqui? Isso aqui é o carrinho, esse aqui é boneca e essa aqui é a pipa.* Aí eu falo para ele *cadê o carrinho?* E ele está começando a apontar o dedo, então mesmo que ele não pinte certinho, é uma forma de eu ensinar o que é tal coisa, porque ele está pintando tudo aquilo... Ele começou a apontar de uma forma tão rápida, entender que eu falei. Caramba! Por que eu não tinha percebido isso? São coisas que no dia a dia, não paro para pensar: *não dá para fazer isso, mas dá para incentivar ele nisso.* Estamos atentos no que eu posso ajudar... Ele foi muito incrível e depois eu falei para ele mostrar a mesma coisa para prô, e ela falou: *nossa, ai que bonitinho!*...E na hora da contagem das crianças, ele... porque as crianças contam alto... *um, dois, três,* e ele tá querendo balbuciar igualzinho criança contando?! Gente do Céu!...

Ainda no turno 26, Vitória reflete sobre seu papel como estagiária. Ao explicar a atividade que realizou com a criança, chamamos a atenção para seus dizeres em relação à professora: ‘a Renata só pede para ele pintar’. Por que ela usa o advérbio ‘só’? Vamos notando as tensões vividas por Vitória no estágio, pois deve seguir as orientações da professora – só pintar – ao mesmo tempo, Vitória está impregnada de outras vozes – a voz da professora e da pesquisadora no grupo de estudo, que sempre ressaltam as possibilidades de aprendizagem de todas as crianças, a voz do referencial teórico – ideias de Vigotski que foram discutidas com bases em textos lidos e discutidos no grupo – e essas vozes materializam-se nos dizeres de Vitória, quando ela diz: *então, eu comecei a mostrar para ele: olha, o que que é isso aqui? Isso aqui é o carrinho, esse aqui é boneca e essa aqui é a pipa. Aí eu falo para ele cadê o carrinho? E ele está começando a apontar o dedo, então mesmo que ele não pinte certinho, é uma forma de eu ensinar o que é tal coisa, porque ele está pintando tudo aquilo.* Neste momento, mais do que só pintar as figuras, uma tarefa mecânica - pintar apenas para treinar coordenação motora – como sugere a professora, ela começa a perceber que pode nomear as figuras para a criança saber/ entender o que está pintando. É muito bonito ver isso na fala da Vitória.

A professora Ana Paula ouve seu depoimento, complementando o que estava pensando e reforçando sua ação. No contexto do grupo de estudos, Vitória compartilha suas vivências e na dinâmica intersubjetiva a aluna vai tendo a possibilidade de refletir sobre seu papel de estagiária. Ademais, para Góes (1997), os efeitos dos outros sobre os indivíduos não dependem somente das formas de atuação direta, pois, pelo diálogo, pela palavra, percebemos uma possibilidade de aproximação entre o eu e o outro. Bakhtin (2003) afirma que, pelo diálogo, pela palavra, o eu e o outro encontram-se, em uma relação dialógica.

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 323).

Com base na perspectiva bakhtiniana, refletimos sobre este episódio, destacando os conceitos de monológico e polifônico, usados pelo autor em suas reflexões sobre o gênero romance. Para ele, o monológico diz respeito ao que está pronto, acabado; já o polifônico permite pensar no não acabamento, na realidade em formação, no dialogismo, na polifonia.

Essas ideias auxiliam-nos a ver que os dizeres de Vitória materializam seu processo de compreensão sobre o desenvolvimento da criança e seu processo de tornar-se professora - nada está acabado, Vitória está sujeita a mudanças: *“Caramba! Por que eu não tinha percebido isso? São coisas que no dia a dia, não paro para pensar: não dá para fazer isso, mas dá para incentivar ele nisso.”*

Brait (2005), ao refletir sobre o dialogismo, ressalta a polifonia, as múltiplas vozes que permitem ao sujeito tomar consciência de suas ações.

A passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma concreta, equivale à libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência. (BRAIT, 2005, p.193).

Desse modo, compreendemos a polifonia como sendo um grande coro de vozes que impregna o processo dialógico. Nesse processo, Vitória vai percebendo outras formas, outra realidade de atuação, outra forma de agir, isto é, outra percepção de seu papel diante do aluno com paralisia cerebral que acompanha.

Brait (2005, p. 194) explicita seu entendimento sobre este conceito bakhtiniano:

[...] O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. [...] vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável.

Vitória está no início de sua formação como docente, e parece que ela vai percebendo, ainda de maneira tácita, o papel do outro e da palavra do outro na elaboração de conhecimento. Na tese de Vigotski (1993), a linguagem é o principal recurso de significação, sendo considerada signo por excelência. Ao narrar oralmente sua vivência no estágio, a aluna

reflete sobre seus gestos e sua ação pedagógica e, percebe que por meio deles o aluno está conseguindo aprender. Smolka (2010) discute a ação da palavra e dos gestos nas relações de ensino. Neste episódio, Vitória, ao refletir sobre, está refletindo sobre sua função na relação ensino-aprendizagem, o que contribui para seu processo formativo docente.

Fundamentando-nos na perspectiva de Vigotski, neste episódio, os dizeres de Vitória revelam que a aprendizagem de Lucas Gabriel foi acontecendo por meio da relação com o outro, e a estagiária, ao narrar a experiência vivida na sala de aula, vai tomando consciência de seu papel.

[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem... Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ele nasceu. (SAVIANI, 2015, p. 34).

Por fim, na sequência do episódio, Vitória reflete sobre a relação teoria e prática, que está ocorrendo a partir da experiência no estágio: *Uma relação incrível porque, eu vejo na teoria e tento colocar na prática, e por mais que seja difícil, eu estou começando a ver resultado, é muito legal!*

Ao relatar sua vivência ao grupo, Vitória revela saber que a formação docente faz-se pela relação teoria e prática – *“Uma relação incrível porque, eu vejo na teoria, e tento colocar na prática...”*. Mais uma vez ressaltamos como seus dizeres estão repletos de enunciados socialmente construídos. Enunciados que circulam em diferentes práticas sociais: nas aulas do curso de Pedagogia, no grupo de estudos, em leituras de textos teóricos...

Em seus estudos sobre a formação do professor polivalente, Domingues e Belletati (2019) argumentam que a reflexão sobre a prática e a teoria por estudantes de graduação é essencial para a formação de todo professor. Esses autores sugerem a necessidade de recriar práticas e teorias que abranjam referências conceituais e metodológicas por parte dos alunos, futuros docentes.

Neste contexto, percebemos uma mudança, uma outra percepção, por meio desta experiência propiciada pelo aluno que acompanhou por Vitória. Pensando na importância do outro, nos diálogos e vozes, percebemos uma reflexão que o curso de pedagogia, ou os encontros do grupo, ou até os dois, esteja suscitando. Assim, iniciamos outro episódio.

4.1.3. 3º Episódio: “Seria um espaço para a gente tentar melhorar o contexto escolar mesmo...”

24 DE OUTUBRO

Situação: Neste encontro, as alunas compartilham com a professora Ana Paula e com a pesquisadora suas impressões sobre o encontro de formação que elas têm uma vez por mês. No episódio, elas comentam sobre um texto³¹ que foi trabalhado nessa formação.

[...]

T. 8: Estagiária Gabriela: É... eu achei que não foi muito útil (o texto) para o nosso contexto escolar, porque assim, beleza! A gente tem que entender a história da inclusão e tal, mas dá para aproveitar para falar de coisas mais práticas, porque a gente tem uma vez por mês, uma manhã ou uma tarde, e sabe, precisa ser uma coisa mais prática, para tentar solucionar os problemas.

T. 9: Estagiária Débora: Eu achei bem monótono porque a gente fica quatro horas lá né?

T. 10: Professora Ana Paula: É bastante tempo quatro horas,

T. 11: Estagiária Débora: Então né, aí é a tarde, depois do almoço... não sei viu... acho que poderia ser feito de um outro modo... porque ela lia o slide e explicava o que estava no slide, o conteúdo era bom né, a história, o contexto, mas o modo que ela passou... foi um pouquinho...

T. 12: Professora Ana Paula: quando elas me falaram que tinham trabalhado o texto, eu achei bom, por isso eu comecei perguntando, mudou alguma coisa? Porque elas saíram daquela coisa só de dar aviso, e estão fazendo alguma coisa para a formação...

T. 13: Estagiária Gabriela: Sabe prô, minha mãe falou uma coisa, porque minha mãe é professora também, ela participa das formações, e ela falou que podia juntar as monitoras que têm as vivências mais parecidas, pelo diagnóstico ou não, e trocar experiência, por exemplo, isso pode ser que funcione com o seu aluno também... ou não... olha, eu tentei isso e não funcionou, sabe?! Porque esse tipo de texto a gente vai trabalhar na faculdade, assim, esse tipo de aula expositiva, então seria um espaço mais para a gente tentar melhorar o contexto escolar mesmo...

T. 14: Professora Ana Paula: Talvez, vocês precisam encontrar um modo de dizer para elas, do que vocês estão sentindo falta, sem dizer que a formação até agora não foi boa, mas dizer assim: *olha até agora, temos sentido falta, de pensar um pouco mais...*

T. 15: Estagiária Débora: Elas pedem para a gente mandar e-mails com o que a gente pensa, mas a gente fica com medo de mandar e-mail... pelo menos eu fico com medo de mandar e-mail com sugestões, mas elas dão essa liberdade.

T. 16: Professora Ana Paula: Olha, mas ela (refere-se à coordenadora do centro de apoio) me parece uma pessoa muito aberta, gosta de fazer as coisas darem certo... até me chamou para ir lá (no centro de apoio) fazer grupo de estudo com as profissionais... então me parece que elas são abertas, e elas têm algumas críticas também sobre como as professoras trabalham a inclusão... Aí, eu peguei aquele texto (refere-se ao texto que trabalhou com as profissionais e que fora usado por elas na formação com as estagiárias) justamente, para começar a discutir qual seria o espaço que nós teremos na rede [...] porque às vezes, falam que a própria concepção que as professoras têm dos alunos com deficiência; uma concepção pelo olhar negativo, pelo olhar das impossibilidades e elas também não sabem o que fazer, então... Enfim, e a gente está começando, eu dei umas alternativas para elas pensarem....

[...]

Neste episódio, a aluna Gabriela enuncia suas impressões sobre o encontro formativo que os estagiários da rede de ensino tiveram com a equipe responsável pelo estágio. No turno 8, ela destaca seu não contentamento ao trabalhar com um texto teórico na formação: “ *eu*

³¹ KASSAR, M. 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.

achei que não foi muito útil para o nosso contexto escolar, porque assim, beleza! A gente tem que entender a história da inclusão e tal, mas dá para aproveitar para falar de coisas mais práticas, porque a gente tem uma vez por mês...”. No turno 13, ela traz os dizeres de sua mãe, que é professora, e enfatiza a troca de experiências - “juntar as monitoras que têm as vivências mais parecidas, pelo diagnóstico, ou não, e trocar experiência” e, por fim, ela terminadizendo que a formação deveria priorizar a prática, pois a teoria é ‘coisa’ de faculdade: “Porque esse tipo de texto a gente vai trabalhar na faculdade, assim, esse tipo de aula expositiva, então seria um espaço mais para a gente tentar melhorar o contexto escolar mesmo...”.

Destacamos o entrecruzamento de vozes que ecoam na fala de Gabriela: na história da formação docente, a relação teoria e prática sempre se configurou como um ponto controverso (SAVIANI, 2007). Em sua vertente tradicional, a pedagogia pauta-se por uma formação mais teórica; em sua vertente renovadora, busca-se a formação mais prática. Atualmente, as diretrizes curriculares para a formação docente em curso (BRASIL, 2019) priorizam uma formação baseada em competências e habilidades (prática). A mãe de Gabriela, que é professora, sugere que a formação deva ser prática, supostamente com base em suas vivências formativas. Em diferentes práticas sociais, como cursos de formação continuada, por exemplo, é possível constatar a preferência por uma formação prática, situação problematizada por Pimenta (1997).

Vamos percebendo nos dizeres de Gabriela haver enunciados que se cruzam e se articulam: da história da formação docente, da realidade dos cursos de formação de professores, das políticas de formação docente.

A aluna Débora também revela em seus dizeres (turnos 09 e 11) como a teoria desvinculada da prática pode se tornar ‘sonolenta’ - “*bem monótono*”, “...*depois do almoço...*”. Vemos que as vozes das alunas refletem e refratam saberes circulantes sobre a relação teoria e prática. O que é melhor? Uma formação com base nas experiências vividas? Uma formação que focalize saberes científicos? Geraldi (2013, p. 23), em seus apontamentos acerca da relevância da teoria bakhtiniana para a educação e para os educadores, reflete:

Ao aceitarmos apenas a verdade racionalmente construída, perdemos a verdade [*pravda*] da vida vivida, da experiência, do repentino que não voltará; mas se ignorarmos a verdade científica, construída, abstrata [*istina*]m reduzimos o vivido a momentos que se sucedem sem que a humanidade construa com a experiência qualquer aprendizagem.

Desse modo, Geraldi (2013) destaca a importância da relação teoria (verdades científicas) e prática (verdades da vida vivida) para o processo de aprendizagem. Na mesma direção, Saviani (2007) argumenta que não há teoria sem prática, nem prática sem teoria. Uma formação teórica sólida é fundamental para sustentar as discussões sobre a prática.

Pimenta (1997) contribui com esta análise ao trazer, em seus estudos, dados concernentes às práticas docentes. Para a autora, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares são vivenciadas teorias contrapostas àquelas que seriam necessárias. Afirma também que as pesquisas relacionadas à formação inicial e à final demonstram que os currículos são baseados em conteúdos e atividades de estágio e que são distantes da realidade escolar, demonstrando uma perspectiva burocrática e cartorial que não consegue captar todas as contradições presentes na prática social de educar.

Neste sentido, a autora ainda vai além, trazendo a reflexão de que na formação contínua, a prática mais frequente tem sido a criação de cursos de suplência ou atualização de conteúdos com resultados ineficientes, por não possibilitarem a articulação dos novos saberes com as novas práticas, desconsiderando assim uma falta de articulação entre teoria e prática. Reflexão muito parecida com a da estagiária, relatando-nos sobre o modo que a “formação” ocorreu.

Nos dizeres das estagiárias há uma angústia por querer algo que não estão tendo... elas falam do tempo de quatro horas, do assunto que poderia vir ao encontro da realidade que estão vivenciando. Gabriela e Débora materializam em seus discursos a realidade e o dilema que ainda hoje se apresenta na formação docente, como ressaltado por Pimenta (2012):

os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. (PIMENTA, 2012, p. 30-31).

Fazendo as palavras de Pimenta (2012) as nossas, os cursos de formação inicial poderiam se configurar em espaços à disposição dos alunos e pesquisas sobre a atividade docente escolar. Essas pesquisas poderiam se relacionar à realidade encontrada na atuação com os alunos nas escolas, abrindo caminho para a pesquisa como princípio na formação docente.

Ao pensarmos em uma concepção de educação que defende que a função social da escola é o acesso aos saberes científicos, sistematizados, compreendemos que na formação do professor torna-se relevante a articulação entre esses saberes e a prática. Franco (2009) reflete sobre quais são os saberes necessários que subsidiam a prática docente. Ao refletirmos sobre a formação das estagiárias, consideramos a importância de elas conhecerem o seu objeto de estudo, pesquisar, coletar informações, refletir sobre e atuar em um movimento de práxis educativa (SAVIANI, 2007).

Neste episódio, a professora Ana Paula responde o enunciado das alunas sobre a formação (turno 14): “... vocês precisam encontrar um modo de dizer para elas, do que vocês estão sentindo falta, sem dizer que a formação até agora não foi boa, mas dizer assim: olha até agora, temos sentido falta, de pensar um pouco mais...”. A fala da professora traz as marcas de sua formação ancorada na perspectiva histórico-cultural: o papel do outro e da palavra do outro. Oliveira e Pinto (2011), ponderando sobre as experiências formativas de estudantes de Pedagogia em contexto de estágios extracurriculares, apontam para o problema da falta de mediação nesses estágios, a falta de um espaço para que os estudantes possam realizar a articulação entre as vivências no estágio e a teoria. As autoras argumentam que a práxis educativa é necessária para uma formação em Pedagogia que possibilite uma aprendizagem em torno de uma realidade, considerando os múltiplos e contraditórios elementos que a compõem.

No turno 15, a estagiária Débora narra ao grupo: “*Elas pedem para a gente mandar e-mails com o que a gente pensa, mas a gente fica com medo de mandar e-mail... pelo menos eu fico com medo de mandar e-mail com sugestões...*”. Com esta fala, a estagiária, assumindo seu turno no discurso, responde o enunciado da professora Ana. A resposta da aluna soa como uma justificativa para não atender à sugestão dada pela professora – ‘medo de mandar e-mail’. Por que o medo? A estagiária parece se referir às relações de poder existentes no cotidiano de trabalho: chefe-empregado. Nota-se que o estágio, como aparece inclusive no anúncio do site da prefeitura anteriormente mencionado neste texto, não tem unicamente uma função formativa, e pode estar ancorado em relações de trabalho; pelo menos essa parece ser a percepção da estagiária Débora sobre o estágio.

Podemos pensar, com base em Bakhtin (2003), como as estagiárias veem as coordenadoras do núcleo de apoio e como essas as enxergam? O autor instiga-nos a pensar nas relações eu-outro em vinculação ao processo de constituição humana, como sendo algo que não tem fim, pois somos sujeitos incompletos e mutáveis, e o outro é responsável por nos dar uma completude provisória. Ele defende um olhar a partir do outro, colocando em ação o excedente de visão que o outro lhe oferece. Essa relação de excedente e de visão fornecida pelo outro está presente nos relacionamentos humanos e se refere à incompletude dessas relações, que só se tornam completas, a partir da aproximação dialógica. Geraldi (2013, p. 18) impele-nos a pensar o conceito de excedente de visão no campo pedagógico na relação professor e aluno: “os excedentes de visão que têm o professor a respeito da continuidade do processo educativo [...] e o conhecimento excedente em relação ao que conhece o aluno”. A relação pedagógica funda-se na aprendizagem e não apenas no ensino, de modo que o autor conclui que o professor depende do aluno para se completar como professor. Podemos pensar nos dizeres de Débora e de Gabriela – da atividade formativa que não faz sentido, que dá sono.

E, então, voltamos para a importância do grupo como um espaço de formação, um espaço onde elas podem falar e serem ouvidas. O grupo como espaço de formação, onde seus saberes são reformulados e (re)significados. Neste contexto, a mediação do outro torna-se condição para o desenvolvimento destas alunas.

Os discursos entram nas relações dialógicas quando assumem condição linguística, transformados em visão de mundo, em pontos de vistas, em vozes sociais nas relações humanas. Toda fala é carregada de intencionalidade, havendo a necessidade de falar e ser ouvido. Era o que as estagiárias queriam.

Neste contexto, à luz da teoria enunciativa bakhtiniana, consideramos que

O dado e o criado no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele. [...] contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado. [...] todo o dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Esse episódio mostra como os estágios extracurriculares não estão configurados em uma modalidade que atenda as expectativas, as dificuldades, as carências e as necessidades das estagiárias, principalmente em se tratando de uma realidade de estágio com crianças com deficiência.

Destacamos a importância do espaço do grupo para o compartilhamento das ideias, angústias e necessidades, e para as construções e significações que foram constituindo as estagiárias. Anjos, Nacarato e Freitas (2018) defendem a importância do trabalho colaborativo como instância privilegiada para a formação do professor, pois, contextualizado como prática social, subtende um lugar de significação onde, por intermédio dos instrumentos técnico-semióticos (narrativas, leituras e discussões do grupo), as estagiárias podiam compartilhar suas experiências, tendo acesso a conhecimentos, elaborando e reelaborando sua própria aprendizagem e constituição humana.

4.1.4. 4º Episódio: “A gente não tem uma condição de trabalho boa...”

05 DE DEZEMBRO

Situação: Trata-se do último encontro do ano. A professora Ana Paula questionou as alunas a respeito da intenção de continuarem como estagiárias no ano seguinte.

[...]

T. 3: Débora: Então é, eu comecei em fevereiro e termino em fevereiro do ano que vem, então quando as aulas começam meu contrato acaba. Agora, se eu quiser renovar, eu posso ir para o núcleo (menciona o nome do setor de Educação Especial responsável pelo estágio), renovar, e continuo normal.

- T. 4: Professora Ana Paula: E você vai renovar ou não?
- T. 5: Débora: Não sei ainda, acho que não.
- T. 6: Professora Ana Paula: Acha que?
- T. 7: Débora: Acho que não!
- T. 8: Professora Ana Paula: Não?
- T. 9: Débora: E a gente seria obrigado a escolher outro aluno?
- T. 10: Gabriela: Não.
- T. 11: Professora Ana Paula: Porque Débora, você acha que não vai?
- T. 12: Débora: Porque, é... é mais pelo salário mesmo, e porque o Carlos não vai estar lá na escola, né? então não vai ter mais inclusão, nem aluno de inclusão, então eles iriam tirar dessa escola e levar para a outra. Por esse motivo, por causa que o Carlos vai embora e também pelo (pausa na voz da aluna) salário.
- T. 13: Professora Ana Paula: O Carlos vai embora por quê? Vai mudar?
- T. 14: Débora: É porque ele tá no maternal dois e vai para a educação infantil.
- T. 15: Professora Ana Paula: Ah, tá... e aí se você fosse continuar, você não poderia por exemplo, continuar acompanhando ele?
- T. 16: Débora: Não, aí não pode.
- T. 17: Gabriela: Pode, só que aí não dá pra ela (ininteligível) [...]
- T. 18: Professora Ana Paula: E você Gabriela, quais os planos?
- T. 19: Gabriela: Então, eu pensei em ficar com a Letícia, mas eu acho que ela vai ficar muito dependente de mim.
- T. 20: Professora Ana Paula: Unhum, mas você pretende continuar?
- T. 21: Gabriela: Não, eu quero mudar para a educação infantil, em uma escola particular.
- T. 22: Professora Ana Paula: Ah, tá..
- T. 23: Gabriela: Tô mandando currículo já...
- T. 24: Professora Ana Paula: Então você não pretende continuar com o estágio?
- T. 25: Gabriela: Mas assim, se não surgir oportunidade logo, eu continuo.
- T. 26: Professora Ana Paula: Então você vai tentar outra coisa, como a Miriã faz por exemplo.
- T. 27: Estagiária Gabriela: É, tipo a Miriã, porque assim, primeiro que o salário (pausa na voz da aluna) é difícil, segundo, que assim a gente não tem assim, não criticando o (menciona o nome do setor de Educação Especial responsável pelo estágio), mas a gente não tem uma condição de trabalho boa...
- T. 28: Estagiária Débora: E é aquele processo de novo, conhecer todos os professores, o lugar, e é muito difícil, a gente se acostuma o ano inteiro com um professor... aí mudam de escola e você tem que se acostumar com os professores, com o aluno, com o ambiente.
- T. 29: Estagiária Gabriela: você tem que saber qual que é o seu papel naquela escola, se tem, é, é meio complicado ser estagiária por isso, porque você sente que tá sempre invadindo o espaço de alguém.
- [...]

No episódio destacamos o movimento discursivo entre as alunas Gabriela, Débora e a professora Ana sobre os estágios. Elas apresentaram suas dúvidas em relação a continuar a atuarem como estagiárias na rede. Indagamo-nos: por que, após um ano letivo na função de estagiárias, estavam inseguras? Gabriela e Débora mencionaram a questão salarial e as condições de trabalho (turnos 12, 27 e 29): *“é mais pelo salário, o salário é difícil ... a gente não tem uma condição de trabalho boa... você tem que saber qual que é o seu papel naquela escola, se tem, é, é meio complicado ser estagiária por isso, porque você sente que tá sempre invadindo o espaço de alguém...”*. Quais não ditos subjazem os dizeres das alunas?

Analisando as políticas de educação inclusiva em curso no Brasil (BRASIL, 2008, 2009, 2010), Garcia (2016) apontou um retrocesso em relação às Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Segundo a autora, no documento de 2001, a função de apoio aparecia como apoio pedagógico especializado a ser oferecido na classe comum. O adjetivo ‘especializado’ demonstra a necessidade de formação específica para a atuação com alunos público-alvo da educação especial. Já em 2010, a nota técnica em relação aos profissionais de apoio (BRASIL, 2010) não manteve o caráter especializado. Nesse documento, o apoio tem uma função de cuidado:

[...] “apoio pedagógico especializado” e que tinha a classe comum como lócus de atuação, prevendo, em tese, a presença de professores de educação especial para um potencial trabalho pedagógico colaborativo, foi redefinida pela retirada de seu conteúdo pedagógico. A nova função de apoio na classe comum também não manteve o caráter especializado. Agora se trata de uma função de cuidado, relacionada à higiene, alimentação e locomoção [...]. (GARCIA, 2016, p. 16-17).

A autora entende que a mudança visa atender interesses políticos e econômicos, já que a relação custo/benefício em manter um professor especializado para cada sala de aula em que há um aluno com deficiência não parece ser razoável em um cenário econômico orientado pelo modelo neoliberal. Ademais, ela acrescenta que, com isso, instala-se no país um modelo de recrutamento de cuidadores, que recebe nomenclaturas variadas, a depender das redes de ensino. Tais cuidadores são contratados de forma precarizada e sem atuação pedagógica.

Martins (2014) problematizou a contratação de profissionais de apoio, investigando como isso tem ocorrido em redes de ensino da região sul do país, nos municípios de Florianópolis e São José. A autora aponta para uma precarização e desvalorização dos profissionais, que podem ser notadas de modos diversos: contratação por processo seletivo sem concurso público, baixa remuneração salarial, atendimento de crianças com necessidades diversas, alta rotatividade na função. A pesquisa mostra-nos que os contratados do município de Florianópolis são divididos em duas categorias: auxiliares fixos e volantes. Os auxiliares volantes podem atender até três crianças, com turmas diferentes no mesmo período e instituição, e os fixos desempenham papel exclusivo em uma turma.

Outros dados interessantes do estudo: em relação às funções exercidas, no município de Florianópolis, as atribuições eram focadas na higiene e nos cuidados dos alunos; em São José, nos procedimentos e processos pedagógicos. A formação mínima exigida é ensino médio, mas, em ambas as redes, no ano em que a pesquisa foi realizada, os profissionais eram estudantes de cursos de licenciaturas e alguns graduados (a maioria em Pedagogia). Nos dados de nossa pesquisa, as alunas estavam no primeiro ano do curso de Pedagogia.

Na rede ensino em foco neste estudo, ao analisarmos o que está disponibilizado no site da prefeitura, encontramos uma indefinição sobre o profissional de apoio. No link que dá acesso ao serviço de educação especial do município, encontramos a notícia: “ Neste ano de

2017 contamos com 145 auxiliares de classe, os quais têm como objetivo auxiliar os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que requerem maior atenção e intervenções específicas³² (SITE PREFEITURA). Porém, na notícia disponibilizada no link 'Notícias', em janeiro de 2018, encontramos:

[...] secretária de educação recebe currículos de estagiários de Pedagogia [...] os alunos realizarão o estágio em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), atividades de apoio a crianças de zero a cinco anos, ou em Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), em atividades de apoio a estudantes com deficiência. O estagiário poderá ser contratado por quatro, cinco ou seis horas, dependendo da modalidade de ensino e preferência da Unidade Escolar. (SITE PREFEITURA),

Em consonância com o estudo de Garcia (2016), há uma indefinição em relação à nomenclatura/função: estagiário ou profissional de apoio? No site não encontramos referências às funções desempenhadas pelo estagiário como apoio.

Retomando os dizeres de Débora e Gabriela, podemos inferir que nessa função de apoio também persistia a precarização do trabalho: alunas do curso de pedagogia, do 1º semestre, contratadas por baixo custo, para exercerem função de acompanhar aos alunos com deficiência, e sem vínculo empregatício, pois o contrato seria encerrado no final do ano letivo.

Ao analisar este episódio e os anteriores, parece claro que as estagiárias, para além da pouca remuneração, sentiam-se, muitas vezes, inseguras com relação ao seu papel como estagiárias: pelos seus dizeres, elas exerciam funções pedagógicas com os alunos (episódios 1 e 2) e tinham dúvidas sobre como atuar: Podiam estabelecer regras e limites com os alunos que acompanhavam?

Verificamos que a falta de interesse das mesmas pela continuidade do estágio está em consonância com essas questões. Parece que as alunas não tinham clareza de seu papel de estagiárias e do modo como eram vistas pelos professores da sala regular.

A falta de clareza desse papel foi discutida por Freitas e Dainez (2018) quando mencionam, por exemplo, que os estágios extracurriculares estão sob a responsabilidade de núcleos de educação especial, em geral, e que tais núcleos são formados por profissionais da área clínica. No caso dos responsáveis pelo estágio das alunas focalizadas nesta tese, o núcleo de educação especial do município também é, majoritariamente, composto por profissionais da área da saúde: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia. "Neste sentido, o risco é de o aspecto clínico se sobrepor à dimensão pedagógica da educação escolar da criança com deficiência" (FREITAS, DAINEZ, 2018, p. 86). Dessa forma, questionamo-nos sobre o papel do estágio extracurricular para a formação

³² Esclarecemos que acessamos o referido link em julho de 2020, continuando a ser a única notícia sobre os profissionais de apoio.

das alunas participantes desta pesquisa. Como vimos discutindo, consideramos que a formação docente inicial precisa se dar no âmbito da práxis educativa, isto é, a formação não pode prescindir de uma relação entre conteúdos teóricos e discussão das questões práticas. Sem um espaço efetivo para esta formação, como essas jovens alunas entendem o ensino para alunos público-alvo da educação especial? O profissional de apoio, para realizar as atividades na sala comum com esses alunos, é imprescindível? A organização do ensino para esses alunos deve ser de responsabilidade do setor de educação especial do município, formado por profissionais da área clínica? E qual é o papel do professor da sala regular?

Percebemos, ao longo destas análises, que houve indefinição da própria rede de ensino em saber qual era o papel das estagiárias em relação aos alunos que acompanhavam: houve professores que atribuíram às estagiárias um papel pedagógico, de acompanhar os alunos nas atividades pedagógicas, embora, nas orientações recebidas nos encontros formativos, segundo o que as alunas relatavam, elas não tinham essa atribuição. Logo, notamos, a falta de clareza na forma de implantação das políticas inclusivas. Os arranjos municipais que envolvem essas políticas são, muitas vezes, controversos e não levam em conta as diferentes realidades e necessidades de todos envolvidos no processo: alunos com deficiência, professores da sala, e até as estagiárias que acompanham os alunos público-alvo da educação especial.

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.

Alguns outros dizeres das estagiárias chamam nossa atenção nesse episódio: A aluna Débora, além da questão salarial, menciona o fato de não seguir acompanhando o aluno Carlos, com Síndrome de Down e que frequenta a creche: *“...porque o Carlos não vai estar lá na escola, né? então não vai ter mais inclusão, nem aluno de inclusão, então eles iriam tirar dessa escola e levar para a outra”*. Já a aluna Gabriela afirma *“Então, eu pensei em ficar com a Letícia, mas eu acho que ela vai ficar muito dependente de mim”*. O que podemos depreender desses dizeres? Tanto Débora como Gabriela falam do seu compromisso no acompanhamento dos alunos Carlos, com Síndrome de Down, e Letícia, com autismo. Embora a rede assuma contratar estagiários, o papel que elas desempenham não é de um estagiário, que acompanharia o trabalho da sala de aula e não um aluno específico. Gabriela, inclusive, preocupa-se com a dependência que esse apoio poderia causar à aluna.

No contexto do grupo de estudo, as alunas encontraram espaço para falar sobre o que estavam sentindo com a experiência no estágio extracurricular. No conceito bakhtiniano, a linguagem assume seu caráter dialógico como uma amostra de um conceito organizador da reflexão. Além do diálogo, há uma alternância entre os enunciados, os sujeitos falantes e seus posicionamentos (BRAIT, 2008). Conseqüentemente, os diálogos das alunas estão impregnados de outras vozes: da professora da sala, da coordenadora do núcleo de apoio à educação especial do município, de seus professores da graduação, as vozes da sociedade que historicamente exclui sujeitos com deficiência de diferentes práticas sociais, etc. Podemos, então, refletir sobre o papel do grupo de estudos como um espaço de formação para as jovens estagiárias.

Para Bakhtin (2003), o conceito de diálogo é estendido para além da interação face a face, para um reconhecimento de seu caráter dialógico; na dinâmica discursiva há uma alternância de vozes:

[...] É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), ... alternam-se regularmente nele... a relação que se estabelece entre as réplicas do objeto do diálogo – relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, formação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, etc... Esta relação específica que liga as réplicas do diálogo é apenas uma variante da relação específica que liga enunciados completos durante o processo de comunicação verbal. Esta relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. (BAKHTIN, 1997, p. 295)

Este episódio propicia um fechamento provisório sobre este eixo; provisório, pois não podemos considerar acabado. Neste eixo focalizamos as percepções das alunas acerca de seu papel como estagiárias, que acompanham alunos considerados público-alvo da educação especial. Ao analisar seus dizeres, atribuímos sentidos a eles: elas sabem que possuem responsabilidade como estagiárias e buscam formas de auxiliar os alunos; suas percepções sobre os alunos que acompanham variam entre saber que eles são capazes e espanto quando eles realizam algo; elas revelam que a formação recebida no 'estágio' não atende as suas necessidades, o que mostra que elas estão desempenhando uma função pedagógica, mas sem preparo para isso.

Ampliando nossas análises, seguimos com o segundo eixo analítico, no qual a prática e as ações das estagiárias evidenciam a contribuição real do estágio e a forma de atuação que as estagiárias foram tendo, percebendo e construindo ao longo do ano, em relação à aprendizagem dos alunos que acompanhavam.

4.2. EIXO 2: SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.2.1. 5º Episódio: “Quando ela pega o jeito, ela consegue fazer!”

16 DE MAIO DE 2017

Situação: Ana, estagiária que frequentou o grupo apenas nos encontros iniciais, relata sobre a aluna Luíza, de 11 anos, com uma lesão cerebral, em função de um acidente de moto que sofreu aos três anos de idade.

[...]

T. 1: Estagiária Ana: Ela tem me surpreendido, porque quando eu a conheci, ela não conversava comigo, ela não olhava para mim. Está com 11 anos. A doença dela não veio desde que ela nasceu. Ela sofreu um acidente de moto quando tinha 3 anos e ela perdeu toda função motora, cognitiva porque bateu a cabeça. Teve que fazer várias cirurgias, ficou na U.T.I. por um bom tempo e teve que fazer fisioterapia. Aprendeu a andar de novo. Aprendeu a falar de novo. Agora ela está bem. Já anda, fala bonitinho, se socializa bem.

T. 2: Professora Ana Paula: Como ela é nessa parte cognitiva?

T. 3: Estagiária Ana: Então, você tem que explicar umas cinco vezes para mais, para ela entender mais ou menos. Quando ela pega o jeito, ela consegue fazer. Mas, amanhã, por exemplo, ela não lembra de mais nada. Ela não consegue recordar o que foi explicado. Por exemplo: a gente lê um texto, aí tem que fazer os exercícios de texto. Aí eu tenho que ler o texto de novo...*você entendeu? O que o texto fala?* Daí ela vai selecionando palavras aleatórias do texto para tentar me explicar, ou eu faço assim: eu leio a questão e pergunto: *O que o texto está pedindo?* Ela tenta me explicar, selecionando palavras da questão, e eu tentando absorver alguma coisa para poder explicar. Então falo: *vamos ler de novo*. Aí eu leio e ela consegue. Fala assim: *Ah. Está aqui óh!*

T. 4: Professora Ana Paula: Quando você lê para ela...

T. 5: Estagiária Ana: Quando eu leio para ela... Porque é assim: ela escreve, ela lê, mas ela não compreende, nem o que leram, nem o que ela lê. Ela só escreve. Só joga as letras na ordem que ela acha que é, que está correto, na maioria das vezes.

T. 6: Professora Ana Paula: E a escrita dela? [] o que ela escreve, você compreende o que ela escreve?

T. 7: Estagiária Ana: Sim, apesar de ela confundir muito o fonema. Por exemplo: na palavra **tem** que tem o M de Maria – ela escreve **T E I**, porque o som é parecido. Tem algumas palavras que ela não consegue associar o som. Associar a letra ao som. Em matemática, ela tem se superado bastante. Antes ela não fazia nada. Só ficava olhando para mim. E comecei: Luíza, *vamos pegar o caderno?* Ela: *É aqui?* – *Sim é aqui*. E a professora, eu gosto muito dela. Se chama Eliana – de matemática. Ela traz atividades diferentes e toda 5ª feira é dia de desafio. Ela sempre traz desafio para as crianças. E 5ª passada foi o desafio do PIMPAMPUM. É o seguinte: números pares, ou múltiplos de 2, a gente substitui por PIM, então seria: 2 PIM, 4 PIM... e assim vai. E quem errar, vai saindo. O PAM são múltiplos de 3 e o PUM múltiplos de 6. A Luíza ganhou o jogo em uma sala de 26 alunos. Por exemplo: A professora foi apontando assim: 24... e o próximo 25 ou 26... e ela falava PIM. Ela conseguiu associar o par. [] Eu e a professora ficamos boquiabertas. Fomos até falar com a psicopedagoga. Pois é assim: uns três dias antes, a psicopedagoga foi lá (na escola) e comentei com ela sobre a aula de matemática e o que estávamos tentando desenvolver. Assim: a parte acadêmica sabemos que ela não vai conseguir se desenvolver muito, mas, pelo menos para aprender a se virar lá fora, porque ela vai ter que se virar de alguma forma. E aí falamos que estávamos

tentando desenvolver a parte da matemática: vezes, soma, subtração. Subtração é o que ela tem mais dificuldade e a psicopedagoga disse assim: *Vocês não podem tentar desenvolver porque já foi testado com ela, e ela não desenvolveu, ela não vai desenvolver. É para ela usar a calculadora.* Aí, três dias depois ela consegue ganhar o jogo deste jeito. E daí a gente ficou: e agora?

No episódio, a estagiária Ana relata (turno 1) sua percepção em relação à aprendizagem da aluna Luíza. Inicia ressaltando que a aluna tem-na surpreendido, pois percebe que ela está interagindo. Ana relata o que o acidente de moto acarretou à criança, enfatizando as alterações orgânicas – *“perdeu toda a função motora, cognitiva”*. É interessante observar que a estagiária refere-se aos comprometimentos como “a doença”, o que revela um modo de olhar para a questão; o que vamos percebendo em seus dizeres é a marca de uma concepção orgânica da deficiência. Como apontado por Jannuzzi (2004), esse olhar para o déficit, para a falta, tem caracterizado a história da educação de pessoas com deficiência. Assim, a fala da aluna Ana carrega os sentidos históricos da deficiência, e é por isso que a aluna diz se surpreender com a criança.

Sabemos que Ana está no primeiro semestre do curso de Pedagogia e, provavelmente, não tinha tido em sua formação conteúdos que lhe permitissem outros modos de dizer sobre a criança; todavia, não podemos perder de vista que os dizeres da aluna estão impregnados dessas marcas sobre as pessoas com deficiência, que foram sendo construídas socialmente, pelos modos como elas foram sendo tratadas em diferentes práticas sociais ao longo de séculos (FERNANDES, 2011).

No turno 3, a estagiária Ana responde ao enunciado da professora Ana Paula acerca do aspecto cognitivo da aluna. Ela expõe: *“você tem que explicar umas cinco vezes para mais, para ela entender mais ou menos. Quando ela pega o jeito, ela consegue fazer. Mas, amanhã, por exemplo, ela não lembra de mais nada. Ela não consegue recordar o que foi explicado”*. Pelo relato, é possível perceber que Ana está atribuindo à aluna o aprender ou não – ela pega o jeito, ela faz, ela não lembra, ela não consegue recordar. A concepção de aprendizagem como sendo algo que depende somente do aluno é amparada em ideários construtivistas que circulam nas diretrizes curriculares, nas práticas escolares (DUARTE, 2006; CARVALHO, 2019). Junto a isso, temos as ideias circulantes que atribuem unicamente aos sujeitos com deficiência o problema de sua não aprendizagem, conforme apontado por Monteiro, Freitas e Camargo (2014, p. 27): *“...os desvios, as faltas, são colocados nos próprios indivíduos e, portanto, não há nada a fazer”*.

Porém, ao mesmo tempo em que nos dizeres de Ana notamos algumas dessas marcas de palavras, concepções que circulam socialmente, também é possível atestar sua responsabilidade ética perante a aluna. Ao dar um exemplo de como ocorre o processo de leitura da aluna Luíza, ela nos revela que busca meios para auxiliá-la em seu processo de

aprendizagem: “*eu faço assim: eu leio a questão e pergunto: O que o texto está pedindo? Ela tenta me explicar, selecionando palavras da questão, e eu tentando absorver alguma coisa para poder explicar. Então falo: vamos ler de novo. Aí eu leio e ela consegue*”. Suas palavras são carregadas de reconhecimento de seu dever diante do outro, fazendo-nos recorrer às palavras de Bakhtin (2012, p. 98):

O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade.

Chama-nos a atenção também o verbo utilizado pela estagiária: tentar – Luiza *tenta* explicar, Ana *tenta* entender para poder explicar. Por que Ana usa este verbo? Se para Luiza está difícil o processo de aprender a ler, para Ana, no início do seu processo formativo, carrega as incertezas do ato responsável de ensinar. Nas relações de ensino, nem sempre há coincidência entre os processos de ensinar e aprender. Ademais, isso envolve uma busca pelos sentidos que vão sendo construídos na própria relação de ensino (SMOLKA, 2010).

Como o desenvolvimento é um processo dialético, em transformação e que decorre da aprendizagem, que se dá nas relações eu-outro (VIGOTSKI, 1995), ao longo de seu relato, Ana vai percebendo que a criança também estava aprendendo. Destacamos como as palavras do outro – os questionamentos da professora Ana – incitam a estagiária para que ela reflita mais sobre as possibilidades da aluna: “*e a escrita dela? O que ela escreve?*” (turno 6). A partir daí, Ana passa a tecer situações em que Luiza pode participar e mostrar suas potencialidades. Uma outra forma de enxergar o processo de aprendizagem: Ana desloca seu olhar do eixo biológico para priorizar as possibilidades dadas no âmbito das práticas sociais.

A estagiária, em atitude responsiva ao questionamento da professora Ana, chama a atenção para o fato de a aluna apoiar-se na oralidade para escrever: “*apesar de ela confundir muito o fonema. Por exemplo: na palavra tem que tem o M de Maria – ela escreve T E I, porque o som é parecido. Tem algumas palavras que ela não consegue associar o som. Associar a letra ao som...*”. É comum, em práticas pedagógicas tradicionais, a ideia de que é preciso ter uma boa oralidade para escrever bem, ou então que a escrita apoia-se na oralidade, que se torna pré-requisito para a alfabetização (LACERDA, 1995). Provavelmente, Ana, que está no início de sua trajetória formativa, já escutou isso no contexto do estágio ou até mesmo em seu percurso de alfabetização. São saberes que demandam reflexão e (re)elaboração; porém, como as experiências vivenciadas durante o estágio não são retomadas em um contexto de supervisão, já que se trata de um estágio extracurricular, a situação vivenciada na prática não pode ser refletida por ela, de modo a articular saberes tácitos com teóricos, o que seria fundamental em um processo formativo, como temos

sustentado nesta tese. Seria importante a discussão com a aluna no que tange à oralidade e à escrita, que são sistemas semióticos diferentes (VIGOTSKI, 2001) e, por isso, desenvolvem-se de modo diferente, não sendo um pré-requisito para o outro.

Em sua narrativa, ainda no turno 07, Ana conta-nos: “*em matemática ela tem superado bastante*”. Explica sobre uma atividade desafiadora que a professora havia desenvolvido com toda a sala a fim de trabalhar os conceitos de números pares, ímpares e múltiplos.: “... *A Luíza ganhou o jogo em uma sala de 26 alunos. Por exemplo: A professora foi apontando assim: 24... e o próximo 25 ou 26... e ela falava PIM... ela conseguiu associar o par*”. Os dizeres de Ana levam-nos a uma reflexão de Vigotski a respeito dos processos de constituição psíquica:

[...] o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade: se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras... então acontece a situação mencionada. (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Luíza respondeu aos comandos do jogo assertivamente porque lhe foi dada esta possibilidade de participar, foi instigada e desafiada; ela teve a necessidade de pensar, junto à turma em que estava inserida.

De acordo com Vigotski (2011), ao entrar em contato com o meio cultural, a criança não apenas participa da cultura, mas começa a se apropriar das práticas culturais, incutindo em si a própria cultura e reelaborando todo seu desenvolvimento natural (biológico) em novas formas de desenvolvimento. O outro é responsável por este desenvolvimento cultural; ou seja, “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Logo, a inserção de Luíza neste grupo de alunos e a possibilidade de participar da atividade são essenciais para seu desenvolvimento cultural.

Ela conseguiu! “*Eu e a professora ficamos boquiabertas*”, diz Ana. O discurso de Ana revela as con(tra)dições que ocorrem no âmbito das relações de ensino. Em meio a uma atividade que pareceu fazer sentido para a aluna Luíza, e por isso ela participa e acerta, ainda há o espanto por ela ter acertado. Todavia, a surpresa vem imersa em outras vozes, e aqui, explicitamente, a voz determinista da psicopedagoga ao reforçar o aspecto biológico: “... *Vocês não podem tentar desenvolver porque já foi testado com ela, e ela não desenvolveu, ela não vai desenvolver. É para ela usar a calculadora*”. Ana traz este relato, visto que está contando ao grupo que, em uma conversa com a psicopedagoga, mencionou a sua intenção de investir em aprendizagens que garantisse a autonomia da aluna para as situações cotidianas: “*a parte acadêmica sabemos que ela não vai conseguir se desenvolver muito, mas, pelo menos para aprender a se virar lá fora...*”. Em resposta, a psicopedagoga diz que não adiantaria. Deparamo-nos com a complexidade: Ana, ao mesmo tempo em que afirma que a aluna não vai desenvolver a parte acadêmica, parece indignar-se com a psicopedagoga ao

determinar as condições de aprendizagem de Luiza. Chamamos atenção aqui para as percepções controversas que vão sendo construídas pela estagiária Ana em suas vivências no acompanhamento de uma aluna com alterações motoras em decorrência de um acidente de moto, o que nos faz refletir sobre o processo formativo da jovem estagiária: a prática sem a teoria, o estágio sem supervisão sistemática que possibilite a articulação teoria x prática.

Desse modo, neste episódio, destacamos que Ana assume a responsabilidade pela aprendizagem de Luíza e, aos poucos, percebe mudanças na aluna a partir de suas ações. Então, os sentidos que vão sendo construídos a respeito do ensino e das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência são frutos de múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003): das concepções históricas sobre a deficiência, da professora regente, da psicopedagoga, da experiência com a aluna, das vozes do grupo de estudos.

A experiência vivida no estágio extracurricular permite a Ana ir se confrontando com a complexidade das relações de ensino e com as diferentes percepções e olhares que se têm/ tinha sobre o ensino para alunos com deficiência. Para Bakhtin, essa relação dialógica construída no processo de interação verbal entre os sujeitos é uma relação de sentidos, que foi sendo estabelecida entre os enunciados e as vozes da comunicação verbal.

4.2.2. 6º Episódio: “Ele foi na praia e fez um golfinho... ele escreveu: GOL – FI – O!”

30 DE MAIO DE 2017

Situação: Neste encontro do grupo de estudos, a estagiária Bianca relata que o sonho de Altamiro, 12 anos, aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, auditiva e epilepsia, é aprender a realizar operações com números. Aos poucos, ela vai constatando quais formas de atuação são significativas para ele, levando-o a apreender os conceitos trabalhados em sala de aula. A professora e a pesquisadora discutem essa situação, auxiliando-a a olhar para sua própria ação...

[...]

T. 12: Estagiária Bianca: Se é com dinheiro, o menininho pensa rápido. (Bianca reproduz para o grupo o diálogo entre ela e o aluno.) *Eu tenho duas moedas de 25 centavos, quanto eu tenho? Tenho 50. Quanto é 25 x 2? “Num sei. Quanto é 25 + 25? Num sei. Ô Altamiro, se eu tenho 25 centavos, te dou mais 25 quanto você tem? “50. Ahn? Altamiro, quanto é 25+25?” Eu num sei!!!.* (Bianca reforça a entonação, imitando o aluno)

T. 13: Grupo:(Risos)

T. 14: Estagiária Bianca: Eu fiquei meia hora, eu peguei o material dourado e falei: *Conta.* Aí ele contou, só que ele contou 48. Na hora que ele, acho que, como ele tá sem óculos, ele tá, ele tá um pouco ruim, aí ele contou 48. Aí eu falei: *Não! Vamos de novo: 25+25, eu tenho 25 centavos, dá pra comprar 1 pirulito. Eu vou te dar mais 25, quantos pirulitos você vai comprar? “Dois! Então 25 vai dar!?”*

T. 15: Grupo: (Risos)

T. 16: Estagiária Bianca:[...] hoje a gente trabalhou com números móveis. Fez a sequência certinha, foi até o cinquenta, pois eu pedi pra ele ir até o cinquenta só. Aí eu falei assim: *Agora eu vou montar um número e você vai falar como que se fala, tá bom?* Ele fala: *Tá bom*. Peguei o dois, ele falou: *três*. Só que assim, eu não sei se foi implicância, se ele quis fazer graça porque tinha mais gente na sala de recursos³³. Aí eu falei: *Não, é esse aqui, é o dois do vinte*. Ele falou: *Não, esse aí é trinta*” e ficou teimando comigo.

T. 17: Estagiária Miriã: Deve ter sido os óculos.

T. 18: Estagiária Bianca: Não Miriã, ele tem uma... Às vezes eu falo: *quanto é dois mais dois?* Ele teima que é três, aí ele literalmente se levanta na sala, levanta da cadeirinha dele, vai até a professora e fala assim: *Ela não sabe contar dois mais dois*.

T.19: Grupo (Risos)

T. 20: Estagiária Bianca: Teve uma vez que ele fez isso. Aí a professora falou: *“Altamiro, quanto é dois mais dois?”*. Eu falei: *“É quatro”*. Ele falou: *“Tá vendo é três”*. E ele fica: *“Dois mais dois...”* Ele não fala quatro, ele fala três; não importa se eu fizer o desenho, se eu fizer qualquer coisa, ele fala três.

T. 21: Professora Ana: Então a gente nunca sabe exatamente, quando começou com isso, mas, a gente pode tentar pensar um pouco na própria história dele, escolar; ele já está marcado como uma criança que está no lugar do não saber. Ele tem 12 anos, e com vários diagnósticos, vamos ver para que que serve tantos nomes, tantos diagnósticos. [...] E aí ele fica nesse lugar da criança com dificuldade, neste lugar do não saber, aí assim pode realmente não saber. Ele conta um, dois quando você mostra os dois dedos e ele conta 3, porque sim, ele precisa continuar nesse lugar porque foi o lugar que deram para ele. [...]

T. 22: Professora Ana: Tem outras coisas que ele gosta?

T. 23: Estagiária Bianca: Língua portuguesa. Ele contou a história do golfinho; que ele foi na praia e fez um golfinho. Ele entregou sozinho, só não sabe dar o espaço ainda, mas ele já consegue escrever umas palavras sozinho. Você acredita que ele escreveu: GOL – FI – O?

T. 24: Professora Ana: Então olha que legal! Ele faz coisas, e outras ele não sabe fazer; algumas coisas ele faz, outras ele não sabe, aquilo que ele faz, tá ótimo; ele já está fazendo. Aquilo que ele não faz, é naquilo que ele vai precisar de ajuda para aprender, então, como que a gente pode ajudar, por exemplo, você falou que ele não dá espaço. Será que só de você falar agora dá espaço, ele vai conseguir? Bom golfinho está escrito errado, lê aí e escreve certo, como que escreve? Será que só isso adianta?

T. 25: Bianca.: Aí ele faz isso, só que se você deixa ele sozinho de novo, ele já faz errado, aí eu falo: *“Não! Vamos pegar a letra móvel! Vamos lá”*, eu falo: *Meu nome é Altamiro. O que tá escrito aí?* Eu falei: *Como é que eu vou fazer?* Separei, aí ele falou: *Está escrito meu nome?* Aí eu falei: *Isso! Está vendo como é importante?* Ele me deu uma borracha e apagou, escreveu de novo certo. Eu falei: *Altamiro. vamos lá de novo!* Aí eu peguei o livro e ele falou: *É o espaço*. Aí ele fez duas palavras com separação e só.

[...]0

Neste episódio, o que Bianca traz para o grupo é a dificuldade que está encontrando em auxiliar Altamiro a compreender operações matemáticas (soma, multiplicação), pois parece que o aluno quer provocar a estagiária com suas respostas, conforme discorre Bianca entre os turnos 12 e 20. A jovem revela suas estratégias? Usar material dourado, dar exemplos. Inicialmente, perguntamo-nos: por que Bianca vale-se dessas estratégias?

Com base em Nacarato (2005), sabemos que há uma ideia disseminada entre professores a respeito da necessidade de trabalhar com materiais concretos para ensinar matemática. Segundo a própria autora, prescrições curriculares, como as de livros didáticos,

³³ Às vezes a estagiária trabalhava com o aluno na sala de recursos.

ênfatizam o uso desses materiais. Ao adentrar no espaço da sala de aula para realizar o estágio extracurricular, provavelmente Bianca deparou-se com essas ideias. Porém, como destaca Nacarato (2005, p. 5), a maioria dos professores usa os materiais manipuláveis sem uma reflexão que os permita superar a visão empírica do trabalho com o concreto, pois “...poucos sabem fazer uso desses materiais estruturados e até mesmo nunca tiveram a oportunidade de manipulá-los.” Desse modo, na busca de compreensão dos sentidos dos dizeres de Bianca e do sentimento de angústia que ela traz para a discussão no grupo de estudos, inferimos que a aluna pode estar se valendo deste material, mas sem uma orientação adequada por parte da professora regente sobre como poderia usá-lo.

Um outro aspecto que merece ser analisado é o fato de Bianca trabalhar com o aluno na sala de recursos. Altamiro tem 12 anos e é retirado de sua sala de aula para realizar atividades com a estagiária. Como ele se sente com essa situação? A percepção de que recebe um tratamento diferente frente aos demais alunos da sala pode ser o motivo de Altamiro tripudiar a estagiária

Diante disso, a professora Ana busca auxiliar Bianca a refletir sobre o modo de agir do aluno, no turno 21: *“Então a gente nunca sabe exatamente, quando começou com isso mas a gente pode tentar pensar um pouco na própria história dele, escolar; ele já está marcado como uma criança que está no lugar do não saber. Ele tem 12 anos, e com vários diagnósticos. [...] E aí ele fica nesse lugar da criança com dificuldade, neste lugar do não saber, aí assim pode realmente não saber. Ele conta um, dois quando você mostra os dois dedos e ele conta 3, porque sim, ele precisa continuar nesse lugar porque foi o lugar que deram para ele”*.

Os dizeres da professora Ana Paula estão imersos em ideias de estudiosos a respeito da pessoa com deficiência – o olhar que marca a pessoa pelo que ela não tem, pelo que falta e como esses estigmas vão constituindo a pessoa e trazem consequências para a vida cotidiana (AMARAL, 1995, 1998; FREITAS et al, 2014). Para a professora, o aluno coloca-se no lugar do não saber, pois ele se constitui desse modo, nas relações que têm estabelecido ao longo de sua vida em função de sua condição orgânica.

Então, podemos nos apoiar nos pressupostos teóricos de Vigotski com relação ao papel do meio na constituição humana:

[...] até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz a constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se... os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influencia essa situação ou esse meio exercerá na criança. (VIGOTSKI, 2010, 683-684).

O que percebemos, conforme as considerações de Vigotski (2010), é a importância das relações mediadas para o desenvolvimento. Refletimos que a criança com deficiência desenvolve-se a partir das relações sociais mediadas pelo outro, pela palavra do outro. No contexto escolar, o aluno com deficiência, sozinho, não consegue muitas coisas: não estabelece relações, não entende as consignas das atividades; contudo, pela mediação do outro, é capaz de estabelecer relações entre algo que conhece e um novo conceito. Tendo isso em vista, seguimos na análise do episódio, considerando o diálogo entre Bianca e a professora Ana entre os turnos 22 e 25.

No turno 22, a professora Ana faz uma pergunta com o fim de mobilizar Bianca a refletir sobre aspectos prospectivos do desenvolvimento do aluno: *“tem outras coisas que ele gosta?”*. A estagiária responde ao enunciado da professora olhando para as possibilidades do aluno: *“...Ele contou a história do golfinho; que ele foi na praia e fez um golfinho. Ele entregou sozinho, só não sabe dar o espaço ainda, mas ele já consegue escrever umas palavras sozinho. Você acredita que ele escreveu: GOL – FI – O?”* Então, a professora direciona sua reflexão no turno 24: *“Então olha que legal! Ele faz coisas, e outras ele não sabe fazer; algumas coisas ele faz, outras ele não sabe, aquilo que ele faz, tá ótimo; ele já está fazendo. Aquilo que ele não faz, é naquilo que ele vai precisar de ajuda para aprender, então, como que a gente pode ajudar, por exemplo, você falou que ele não dá espaço. Será que só de você falar agora dá espaço, ele vai conseguir? Bom golfinho está escrito errado, lê aí e escreve certo, como que escreve? Será que só isso adianta?”*.

O que nos mobiliza na análise dessa situação? O que mobiliza a professora e a estagiária na conversa sobre o aluno Altamiro? Compreendemos que o discurso da professora Ana está orientado pelas vozes da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1993) e, com base nisso, ela propõe Bianca que reflita sobre sua experiência com o aluno. O desenvolvimento não é linear; é um processo dialético, dinâmico, com avanços e retrocessos. Para Vigotski (1993), há dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real diz respeito ao que o aluno já faz sozinho, e o potencial, aos conhecimentos que o aluno ainda não domina, mas que pode realizar com a ajuda do outro. A professora Ana provoca Bianca a refletir sobre a importância do outro para o processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma pessoa e com o auxílio de signos auxiliares, o aluno é capaz de estabelecer relações e realizar tarefas que não desenvolveria sozinho. A palavra, signo por excelência, possui função mediadora; por isso a importância de o professor valer-se dos incansáveis gestos de ensinar (SMOLKA, 2010): apontar, questionar, explicar...

Nesse sentido, percebemos que o diálogo da estagiária com a professora Ana foi essencial para as percepções de Bianca em relação ao trabalho que estava desenvolvendo com Altamiro.

Assim, o ponto de vista dialógico... orienta, antes de tudo, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar... o diálogo instrui a perspectiva da análise, ao mesmo tempo em que nomeia seu próprio objeto [...]. (BRAIT, 2008, p. 128-129).

O episódio leva-nos a perceber as emoções de Bianca: inicialmente, irritação/angústia perante o comportamento do aluno; depois, por meio do diálogo, outras percepções e possibilidades, isto é, como “o outro” e suas vozes foram importantes para Bianca.

No final, turno 25, a estagiária vai aos poucos percebendo que, sozinho, ele não consegue, e com a ajuda dela a atividade torna-se possível *“Ele me deu uma borracha e apagou, escreveu de novo certo. Eu falei: Altamiro. vamos lá de novo! Aí eu peguei o livro e ele falou: É o espaço. Aí ele fez duas palavras com separação e só.”*

Em síntese, esse episódio provoca-nos a refletir, com base nas ideias bakhtinianas, a respeito das múltiplas vozes que povoam os discursos: as vozes do aluno Altamiro, da estagiária Bianca e da professora Ana Paula, vozes povoadas por outras – das concepções circulantes sobre deficiência, sobre materiais didáticos, sobre relações de ensino-aprendizagem... três pessoas com diferentes histórias, concepções e imersas em diferentes realidades e em um movimento discursivo, em construção e nunca acabado:

Uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico. Seu pensamento, sempre aberto, resiste à ideia de acabamento e perfeição, e sem colocar um ponto final, não dizendo a última palavra, vai replicando criticamente posições discordantes, recriando um novo texto no diálogo com elas. (FREITAS, 1997, p. 315).

4.2.3. 7º Episódio: “Laura aprendeu a ler”

10 DE OUTUBRO

Situação: A professora Ana Paula inicia o encontro perguntando às alunas como estão indo na escola. A estagiária Gabriela traz uma novidade para o grupo.

T. 1: Estagiária Gabriela: a Laura aprendeu a ler!

T. 2: Professora Ana Paula: Aprendeu a ler? Que legal!

T. 3: Estagiária Gabriela: Conseguiu ler palavrinhas com sílabas simples, mas foi um avanço enorme para ela, ela está assim toda espoleta.

T. 4: Professora Ana Paula: Lógico!

Risos da turma

T. 5: Estagiária Gabriela: Ela está se achando agora né?! Vai colaborar muito com a escrita dela.

T. 6: Professora Ana Paula: unhun...

T. 7: Estagiária Gabriela: Porque quando ela ia escrever sozinha, ela não prestava atenção direito nas coisas, ela fazia assim: colocava as letras lá e ia escrevendo; agora que ela já lê,

conseguiu perceber melhor e a memória dela é boa, ela vai vendo e vai memorizando as palavras escritas.

T. 8: Professora Ana Paula: é, eu acho que para ela, a leitura abre né? Imagina a sua vida antes de você ser leitora, e depois que você se tornou uma leitora, abre muitas possibilidades, porque aí você vai poder ter acesso a outras coisas que antes você não tinha, e a leitura, para pensar a própria escrita, faz toda a diferença, que bom! Que legal! E a professora ficou contente?

T. 09: Estagiária Gabriela: nossa, a gente chorou, estava escrito cavalo e ela, CA...VA...LO..., daí eu olhei para a professora e fiquei boquiaberta, a gente ficou muito emocionada...

[...]

“Laura aprendeu a ler”, “nossa, a gente chorou”, “eu olhei para a professora e fiquei boquiaberta, a gente ficou muito emocionada”, noticia Gabriela neste episódio. O relato de Gabriela revela a alegria, a surpresa e a emoção da estagiária e da professora pela conquista da aluna. Ao analisarmos esse discurso de Gabriela, alguns pontos merecem destaques. Inicialmente, podemos pensar que a surpresa pela novidade esteja vinculada à ideia de que crianças público-alvo da educação especial possuem mais dificuldades para aprender, por serem marcadas pelo diagnóstico. Laura recebeu o diagnóstico de TEA, e se for compreendida apenas pelas características que marcam esse laudo, ela carregará um prognóstico de impossibilidades e limitações. Essa é uma noção prevalente no âmbito escolar, como muitos estudos têm apontado (DAINEZ, 2009; PADILHA; OLIVEIRA, 2013; MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014). *“Foi um avanço enorme para ela”* – diz-nos Gabriela. Também, consideramos que a alegria e a emoção de Gabriela estejam vinculadas a sua percepção de como a aluna está se transformando. No primeiro episódio (eixo 1), analisamos que Gabriela estava incomodada com Laura, pois a aluna não queria realizar as tarefas e, agora, ela toma consciência de que a garota está aprendendo.

Gabriela explica ao grupo essa transformação: *“... quando ela ia escrever sozinha, ela não prestava atenção direito nas coisas, ela fazia assim: colocava as letras lá e ia escrevendo; agora que ela já lê, conseguiu perceber melhor e a memória dela é boa, ela vai vendo e vai memorizando as palavras escritas”*. Para Gabriela, ao conseguir ler, Laura pode escrever melhor, prestar atenção na escrita. Gabriela, ainda que de modo tácito, sabe a importância da leitura para a aprendizagem.

No turno 8, a professora, em atitude responsiva ao enunciado de Gabriela, complementa refletindo sobre o papel da leitura para a constituição humana. Os dizeres da professora estão repletos das ideias sobre leitura amplamente debatidas por estudiosos que se articulam com a perspectiva bakhtiniana. Geraldi (2009, p. 90, grifo do original) informa que a leitura é *“...espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de **constituição da subjetividade**, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita.”* O que pode significar a leitura para Laura? Conforme apontam Dainez e Deciete, (2012, p. 855), *“a leitura - ao mesmo tempo*

em que é produzida, afeta o próprio funcionamento psicológico, torna-se lugar de produção de sentidos e de constituição de sujeitos”.

A escola possui função social para todos os alunos (DAINEZ; SMOLKA, 2019); por meio das práticas escolares, os alunos têm acesso ao desenvolvimento cultural, como a leitura e a escrita, bens culturais, criação tipicamente humana.

O acesso à cultura (Laura aprendeu a ler!) possibilita o acesso a novas formações psíquicas. Tendo em vista a noção de compensação discutida por Vigotski (1997), compreendemos que a criança com autismo, ao ter a possibilidade de acessar a produção cultural, pode redimensionar suas possibilidades de desenvolvimento.

No episódio, Gabriela destaca as aprendizagens de Laura e suas novas aquisições. Podemos também refletir que Laura, ao ter acesso à leitura, vai se constituindo como sujeito e acessando novas possibilidades de aprender e se desenvolver, passando a se apropriar, pertencer e participar das práticas sociais que circulam pelo seu meio de forma significativa. Para Vigotski, a linguagem é constitutiva dos sujeitos que vivem em relações sociais mediadas pela linguagem.

Pino (2005), em análise sobre o conceito de cultura, afirma que há dois subconjuntos de produções humanas, um deles formado pela ação do homem sobre a natureza, como por exemplo, o homem trabalhar a madeira para construir uma cadeira (material, técnico); e o outro subconjunto:

[...] formado pelas produções resultantes da atividade mental do homem sobre objetos simbólicos (ideias), com o uso de meios simbólicos (diferentes tipos de linguagem), cuja exteriorização (comunicação aos outros) se faz por intermédio de formas materiais de expressão (fala, escrita, formas sonoras, formas gráficas, formas estéticas, etc). Numa grande parte dessas produções, a criação da forma material exige uma atividade com o uso de meios técnicos – de maneira análoga ao que ocorre com a produção técnica. [...] [O] produto é um objeto material com uma forma de expressão simbólica (PINO, 2005, p. 92-93).

Desta forma, constatamos que os objetos materiais, técnicos e simbólicos atuam diretamente como instrumentos psicológicos para/na criança e em relação à atuação nos/pelos outros, promovendo a atividade do ensinar e a atividade do aprender, mesmo com formas e tempos diferenciados; é o caso do episódio trazido para reflexão, no qual Laura começou a ler. Pino (2005) destaca a importância dos objetos simbólicos na fala, escrita, formas sonoras, formas gráficas, etc. Laura, no contexto escolar, teve acesso a esses diferentes objetos simbólicos e pode aprender a ler.

A escola é propulsora do desenvolvimento cultural; nessa conjuntura, conforme afirmam Monteiro, Freitas e Camargo (2014), as realidades biológicas e as culturais são interdependentes e relacionadas a uma mesma história humana. A escola e o outro tiveram papéis essenciais para esta mudança de concepção. Nesse âmbito, o biológico faz parte do

humano, possibilitando o desenvolvimento das funções culturais. “Não há limites estabelecidos no desenvolvimento, mas há possibilidades... a partir das experiências sociais significativas” (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014, p. 27), que foram as possibilidades a que Laura teve acesso.

As alunas, mediante a atuação com as crianças que acompanham, vão percebendo que elas também avançam e vão tendo outros olhares e percepções sobre o trabalho que desenvolvem com elas.

No próximo episódio, trazemos um relato de Gabriela acerca de como as avaliações de aprendizagem são organizadas para Laura.

4.2.4. 8º Episódio: “Com a prova diferenciada, ela se sentiu mais capaz de fazer!”

07 DE NOVEMBRO DE 2017

Situação: Neste encontro, as alunas compartilham experiências que vivenciam no cotidiano do estágio. O grupo fez a leitura do texto “Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino” (CHAVES et al, 2014), com a intenção de refletir sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Após a leitura, o grupo inicia a discussão do texto e, em dado momento, Gabriela explica para o grupo como realiza a intervenção com Laura, no momento da avaliação.

T. 1: Professora Ana Paula: Mas, então era uma prova? E aí? Você pode ajudar?

T. 2: Estagiária Gabriela: É, tipo... eu lia a prova para ela, porque ela ainda não lê.

T. 3: Professora Ana Paula: Aham...

T. 4: Estagiária Gabriela: E, às vezes assim, ela confundia, porque às vezes ela estava pensando...

T. 5: Professora Ana Paula: Aham...

T. 6: Estagiária Gabriela: Eu falava mais perto e daí ela olhava, apagava e fazia de novo certo, mas foi assim, o máximo de ajuda que ela teve. [...]

T. 5: Laine: Ah... então a professora fez a prova diferenciada... que legal!

T. 6: Estagiária Gabriela: Ela está fazendo prova diferenciada agora.

T. 7: Laine: Em todas as disciplinas?

T. 8: Estagiária Gabriela: Não. Em História, Geografia e Ciências é igual a de todo mundo... só Português e Matemática.

T. 9: Professora Ana Paula: Como que é a prova? O que que é diferenciado na prova?

T. 10: Estagiária Gabriela: Assim... os valores são mais baixos; os outros alunos já estão fazendo umas contas mais complexas, tipo problemas mais complexos, que tem adição e subtração no mesmo problema, e ela só faz de divisão, de adição, que para ela já está muito fácil... a professora nem colocou mais nessa prova. É... os outros alunos fazem a sequência numérica até o cento e pouco, ela faz só até o cinquenta... eles escrevem por extenso os números, ela não escreve ainda... mas assim, o nível dela foi excelente, foi desafiador.

T. 11: Professora Ana Paula: Aham...

T. 12: Estagiária Gabriela: E mesmo assim, ela tirou 10.

T. 13: Professora Ana Paula: Que bom...

T. 14: Pesquisadora Laine: E você acha que essa atitude da professora de fazer a prova diferenciada saiu de vocês conversarem, dela perceber?

T. 15: Estagiária Gabriela: Eu não sei, que a professora assim, ela é...

T. 16: Laine: Porque antes ela não fazia isso, né?

T. 17: Estagiária Gabriela: Não, antes não, mas eu, eu nunca conversei com ela sobre isso de ter prova diferenciada; porque assim, eu achei que o desempenho da Laura, a professora considerava que ela conseguia fazer. Então assim, era a mesma prova que todo mundo, mas não era tipo: três, quatro, não, ela dava oito pelo o que a Laura conseguia fazer sabe?! Ela jogava com o que ela tinha capacidade de fazer; mas agora com a prova diferenciada, ela se sentiu mais capaz de fazer, tipo, ela não teve que pular nenhum exercício... e tal, então acho que ela ficou mais encaminhada pelo o que eu percebi.

T. 18: Laine: E a professora de repente colocou os conteúdos que ela julga que a Laura já sabe, que está aprendendo.

T. 19: Estagiária Gabriela: Sim, é porque não tem condição de passar por extenso o número sendo que a Laura nem é alfabética, ela é semi-alfabética.

T. 20: Professora Ana Paula: E esse conteúdo que cai na prova, é o conteúdo que ela também, que a professora tem trabalhado mais com ela?

T. 21: Estagiária Gabriela: Sim, é, que eu e a professora, que a professora quase não pega com ela nas atividades, mas eu, ela, ela está bem já... bem avançada nas continhas e nos problemas de divisão, essa coisa numérica e tal daí...

[...]

No episódio, Gabriela relata que a aluna Laura faz a avaliação com a ajuda dela (turnos 2 e 6): ler as questões da avaliação, falar mais próximo à aluna. Relata ainda, diante do questionamento da professora Ana (turno 9), que a professora elabora a avaliação com questões menos complexas (turno 10); para Gabriela, isso auxiliou a aluna a realizar a prova e ser bem-sucedida (turno 12).

Chaves et al (2014), autoras do texto lido pelo grupo, consideram, com base na perspectiva histórico-cultural, que “[...] com estratégias e recursos adequados, seja possível levar as crianças a estágios cada vez mais avançados de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (CHAVES et al, 2014, p. 131). Analisamos que a leitura do texto possa ter mobilizado Gabriela a relatar a situação da avaliação, focalizando as ações que ela fez para possibilitar a realização da avaliação pela aluna Laura.

Vigotski (1997), em seus estudos sobre a pessoa com deficiência, discute a relevância de a escola considerar os recursos especiais e as estratégias diferenciadas, para permitir que os alunos com deficiência possam participar da vida escolar e ter acesso aos conhecimentos culturais. Seus princípios norteadores ressaltam a importância de práticas de ensino com significação, com escolha de recursos e procedimentos orientados para uma educação que ofereça condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No turno 14, eu (pesquisadora) pergunto a Gabriela se a ideia de a professora realizar a avaliação de forma diferenciada é resultado de conversas entre a estagiária e a professora. Em encontros anteriores do grupo, nós sugerimos (professora Ana e eu) que as estagiárias conversassem com as professoras a respeito da possibilidade de novos modos de trabalhar com as crianças com deficiência. Gabriela responde que não tinha conversado sobre

avaliação diferenciada com a professora (turno 17), pois a professora achava que Laura poderia realizar a mesma prova que os demais alunos. Revela ainda que a professora não considerava as questões que Laura não respondia e atribuía conceitos considerando apenas o que a criança fazia. Não fica claro, pelos dizeres de Gabriela, o que levou a professora a rever o modo de elaborar a avaliação para Laura; todavia, a estagiária percebe que a prova diferenciada foi importante para a criança, pois ela pode responder a todas questões, deixando-a mais motivada.

Em seu relato, Gabriela traz sua experiência com Laura em sala de aula, tanto nos momentos avaliativos como nos demais. No turno 20, a professora Ana a questiona se a professora regente trabalha com Laura o conteúdo que é cobrado na prova. Ao responder, Gabriela revela que o conteúdo é o mesmo, entretanto, quem trabalha com Laura é a estagiária – *“a professora quase não pega com ela nas atividades, mas eu...”*.

O que esse episódio revela-nos sobre os sentidos construídos pela aluna Gabriela sobre o ensino e as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência?

Pelo informe de Gabriela, é possível inferir que ela está compreendendo que, na situação vivenciada no estágio, para trabalhar com crianças com autismo é preciso buscar caminhos possíveis de aprendizagem, concepção essa que corrobora com as proposições de Vigotski (1997) sobre o ensino para essas crianças e com estudos contemporâneos que têm problematizado a questão (DAINEZ, 2014; FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015). As falas da estagiária revelam que ela é a responsável pelo ensino da aluna Laura e que trabalha de modo individual. Percebe que a aluna está aprendendo (turno 21).

A avaliação diferenciada instiga-nos a inferir que os meios diferenciados propostos para a aprendizagem de Laura mostraram a existência de possibilidades de aprendizagem:

O aluno com deficiência intelectual é desfavorecido em situação de avaliação padronizada pelas limitações desse tipo de tarefa, e, muitas vezes, não consegue ver sentido em algumas das atividades que lhes são atribuídas. Precisa de ajuda do outro para conferir significados às suas ações e, assim, avançar no conhecimento. (BOTTURA; FREITAS, 2014, p. 55).

Se, por um lado, a experiência no estágio extracurricular tem permitido à estagiária compreender que os alunos com deficiência podem aprender e se desenvolver como os demais, ainda que precisem de um trabalho mais orientado, por outro lado, percebemos como o grupo, que está funcionando como supervisão e reflexão para Gabriela, está contribuindo para seu processo formativo.

Destarte, é preciso refletir sobre a importância de uma supervisão sistemática para o processo formativo. Pimenta (2012), orientada pelas ideias de Nóvoa (1997), enfatiza a importância de os conteúdos de formação serem voltados para um trabalho sobre as práticas e as experiências compartilhadas.

Para Pimenta, seria o pensar a formação do professor como um movimento em constante processo de aprendizagem, reflexões e mudanças, de acordo com as realidades que a prática requer.

Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o da formação nas instituições escolares em que atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição das redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2012, p.33).

Temos que pensar em uma formação docente que propicie aos futuros professores uma perspectiva que os conduzam a serem sujeitos de transformação na sociedade. Que tenham condições de falar e serem ouvidos, de argumentar, de debater, de não concordar com o que lhes é imposto, de mostrar abertamente sua realidade e seus problemas que envolvem a docência, a sala de aula, os espaços da escola, e principalmente a aprendizagem dos alunos, em uma visão de processo. Saviani (2011, p.15) propõe uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, no sentido de

tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores.

Por esse ângulo, o grupo de estudos garantiu um espaço de reflexão das práticas vivenciadas, primeiramente no sentido de as alunas terem percepção do seu papel como estagiárias, ou de não terem, mas encontrarem caminhos para desenvolvê-lo; e em seguida, dando vozes para que passassem a reconhecer e perceber como foram importantes para as crianças que acompanhavam no estágio e como puderam ser mediadoras no processo de aprendizagem dessas crianças, em que todos puderam aprender: as crianças e cada um dos integrantes do grupo de estudos.

Partindo dessa concepção, adentramos no terceiro eixo, no qual levantamos indícios da contribuição do grupo de estudos e dos estágios para a formação das futuras pedagogas.

4.3. EIXO 3: INDÍCIOS DAS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDO E DOS ESTÁGIOS PARA A FORMAÇÃO DAS ALUNAS

4.3.1. 9º Episódio: “Às vezes ela só tem um tempo diferente!”

02 DE MAIO

Situação: Miriã, como já dissemos, não participa do estágio extracurricular oferecido pela rede de ensino; ela atua como auxiliar de sala em uma escola particular. Ela desejou participar do grupo de estudos, pois em seu trabalho acompanha duas crianças, com 05 anos de idade: Yara, sem diagnóstico, mas com dificuldade de aprendizagem, e Roberto, com diagnóstico de autismo. Este episódio é um recorte do segundo encontro do grupo, no qual as participantes estão contando sobre as crianças que acompanham. Miriã conta-nos sobre a aluna Yara, sobre o cotidiano da sala de aula; por meio das intervenções realizadas pela professora Ana, começa a olhar para a aluna de uma outra forma.

T. 1: Estagiária Miriã: Meu procedimento com a Yara... na sala de aula, ela nunca reconhece as letras, enquanto todas as outras crianças já reconhecem as letras e o números, ela tem dificuldade. Não consegue contar 1, 5, 9... e volta para o 2, nunca consegue contar direito. E as letras para escrever... se você fala... *está aqui é a letra "R". Qual letra é esse mesmo?* Ela fala: *"não sei..."* e eu falo: *mas eu acabei de falar. Vamos de novo. Esta é a letra "R", e qual é a letra...*

T. 2: Professora Ana Paula: E ela fala bem?

T. 3: Estagiária Miriã: Ela conversa... ela fala bastante palavras erradas. Eu não entendo o que ela fala, às vezes. Os outros alunos da turma não falam errado, são bem evoluídos. Às vezes eu falo, acabei de falar uma coisa, escrevo a palavra embaixo e ela não consegue escrever.

T. 4: Professora Ana Paula: E ela brinca?

T. 5: Estagiária Miriã: Sim, ela faz normalmente, brincar ela é boa.

T. 6: Professora Ana Paula: Mas ela é mais esperta do que todos... ela quer brincar. Com 5 anos eu também ia querer brincar e não fazer letras.

T. 7: Estagiária Miriã: As atividades, ela é sempre última – e fica: *não sei, não sei...* eu falo: *eu sei que você sabe... e vamos lá de novo...*

T. 8: Professora Ana Paula: Ela desenha. Tem desenho livre?

T. 9: Estagiária Miriã: Tem desenhos e certas atividades. Ela também desenha. Faz tudo. A dificuldade é com os números e com o alfabeto. Ela não desenvolveu ainda, mas as outras crianças todas já... ela tem mesmo essa dificuldade. Eu acabo de falar a letra e ela não sabe.

T. 10: Professora Ana Paula: E ela está fazendo alguma avaliação em algum lugar?

T. 11: Estagiária Miriã: Não. A mãe dela não aceita e fala que a filha dela não tem nada.

T. 12: Professora Ana Paula: E a família? Você sabe alguma coisa, se ela mora com os pais?

T. 13: Estagiária Miriã: Ela mora com os pais e tem uma irmãzinha que nasceu há pouco tempo. Eu não sei se ela sempre foi assim; mas a prô que fica comigo fala que sim...

T. 14: Professora Ana Paula: Então ela está nesta escola desde pequena?

T. 15: Estagiária Miriã: Ela está nesta escola desde pequena e gostava de fingir que estava desmaiando. Pelo que sei, desde os dois anos foi assim, com essa dificuldade.

T. 16: Professora Ana Paula: e quando é história, a professora conta histórias? Ela gosta?

T. 17: Estagiária Miriã: Visivelmente ela gosta, mas não sei se está prestando atenção.

T. 18: Professora Ana Paula: mas depois, você vai conversar com ela sobre a história... o que ela diz?

T. 19: Estagiária Miriã: Ou ela diz que não sabe, ou fala de outro assunto... faz uma pergunta para ela e ela sempre fala que não sabe: *não sei...*

[...]

T. 20: Professora Ana Paula: O caso dela é um pouco mais preocupante, não pelo fato da dificuldade, mas ela não tem nenhum diagnóstico, mas já carrega uma marca de ser uma criança atrasada perante os demais e isto desde que ela tinha 2 anos de idade. Ela ganhou este rótulo de criança atrasada. Ela não reconhece letras e números. Faz coisas de criança, brinca, mas não reconhece os números....

T. 21: Estagiária Gabriela: Às vezes ela só tem um tempo diferente. No ano passado minha mãe teve uma sala muito difícil. Ela tinha uma aluna que estava atrasada em relação aos outros, mas ela não tinha nenhum diagnóstico.

T. 22: Professora Ana Paula: O desenvolvimento não é igual para todo mundo. Para cada um de nós, é um processo de desenvolvimento. Isso depende de várias coisas. Não só porque tem uma questão biológica, orgânica... há outras questões, se você está bem alimentado, se está frio e você está com a roupa aquecida – tudo isso interfere para uma criança desde bebê... e outras questões... as questões afetivas, o relacionamento em casa, as questões sociais, as oportunidades, culturais, tudo isso vai fazer diferença – os hábitos de cada família. As práticas sociais que aquela criança conhece, vivência. Tem que começar a mudar um pouco... entender a Yara do jeito que ela é; sem achar que ela tem problema, que ela tem um rótulo. É importante discutir que cada criança tem sua diferença. Considerar o modo de ser de cada um. Discutir cada pessoa e sua diferença e seu processo, tem que olhar se há alguma condição orgânica que esteja interferindo... pode até ter uma outra coisa... ou algo como uma relação afetiva. Que não seja algo que tenha a ver com a escola, mas de outro lugar que esteja refletindo.

T. 23: Estagiária Miriã: Eu percebo nela, que quando ela chega à escola, seu olhar é sempre triste. Muito triste. Ela sempre sabe que tem que tirar as coisas da mochila. Mas, chega atrasada e se senta no fundo da sala... daí sempre falo: “*Oi Yara, vamos tirar as coisas da mochila*”. Seu olhar está sempre triste... será que pode ser por isso?

T. 24: Estagiária Bianca: Sim, se ela sempre acha que está atrasada.

T. 25: Professora Ana Paula: É preciso pensar nisto. Olhar melhor ela sempre chega muito atrasada?

T. 26: Estagiária Miriã: Sim ... sempre já estamos na roda, ou já acabou a roda.

T. 27: Professora Ana Paula: Para uma criança já é um motivo para deixá-la triste. Ela sabe que já chegou ... Já perdeu a roda. Você percebe que a diferença já está antes dela entrar na sala de aula. A família que não consegue levar a menina para escola no horário que tem que levar. Para a criança isto também é importante. Todos os meus amigos já chegaram e eu vou chegar sempre depois. Toda vez eu estou atrasada.

T. 28: Estagiária Miriã: Às vezes, a professora fala: “*de novo você está atrasada?*”. Aí ela vai e fica triste...

T. 29: Professora Ana Paula: É algo a ser conversado com a professora e tentar entender um pouco mais desta família. Se não tem mesmo jeito de chegar no horário... são pequenas coisas que podem estar marcando esta criança de um jeito diferente e essa criança percebe. Que ela chegou depois... que ela não participou de uma coisa ela também vai se colocando de fora...

[...]

Neste episódio, buscamos destacar os indícios de (trans)formações da aluna Miriã a partir das discussões que ocorreram no grupo de estudos.

No primeiro momento deste fragmento (turnos 1, 3, 7 e 9), podemos perceber que a estagiária estava incomodada com o fato de Yara estar defasada em relação aos demais alunos da turma: “*ela nunca reconhece as letras, enquanto todas as outras crianças já reconhecem as letras e o números*”; “*ela fala bastante palavras erradas ... Os outros alunos da turma não falam errado, são bem evoluídos*”; “*as atividades, ela é sempre última*”; “*a dificuldade é com os números e com o alfabeto. Ela não desenvolveu ainda, mas as outras crianças todas já*”.

Como analisar os dizeres de Miriã? Que sentidos podemos atribuir a eles? Como nos diz Bakhtin (1995, p. 107), os sentidos de uma mesma palavra são vários, a depender do contexto. E, para o autor, os contextos “*...encontram-se numa situação de interação e de*

conflicto tenso e ininterrumpido.” Desse modo, o que Miriã quer dizer quando ressalta a defasagem da criança Yara em relação aos demais alunos? Uma possibilidade de atribuição de sentido para esses dizeres pode ser encontrada nas concepções deterministas acerca de sujeitos marcados por algum diagnóstico orgânico (WERNER, 2005). Ademais, no ambiente escolar Yara já se caracteriza como a criança que tem alguma dificuldade de aprendizagem; e, ao olhar para a criança, Miriã vê apenas as dificuldades, pois isso se refere pelo modo como a escola a vê – *“Eu não sei se ela sempre foi assim; mas a prô que fica comigo fala que sim” Pelo que sei, desde os dois anos foi assim, com essa dificuldade*”. A escola (educadores) afirma que a criança possui uma defasagem e Miriã vai se apropriando desse discurso que circula sobre a aluna. Nós nos constituímos pelo outro, pela palavra do outro, preleciona Vigotski (1995; 2001). Yara não possui um diagnóstico e não está em processo de avaliação – *“A mãe dela não aceita e fala que a filha dela não tem nada.”* As relações humanas são complexas, contraditórias (VIGOTSKI, 2000). Como Miriã compreende essas tensões da relação família e escola?

Os dizeres de Miriã revelam as tensões de diferentes contextos: o contexto social mais amplo – os alunos marcados por algum diagnóstico são defasados; o contexto escolar – Yara é atrasada em relação aos demais alunos; ela não memoriza a letra, fala errado; e o contexto familiar: - Yara não tem nada. Facci, Silva e Ribeiro (2012) realizam uma análise histórica acerca da patologização/medicalização na educação. Para as autoras, a parceria entre Psicologia, Pedagogia e Medicina data do final do século XIX e ocorreu para justificar o mau desempenho escolar de alunos. Apontam o reducionismo biológico que impregnou as explicações para as dificuldades de aprendizagem, sempre atreladas a algum desvio que está no aluno e analisam que *“...enquanto os educadores nortearém seus trabalhos com base numa concepção positivista da história, os resultados conduzirão sempre ao plano individual, da particularização.”* (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 169). Os dizeres da escola sobre a criança Yara parecem ter sua origem nessa concepção histórica sobre as queixas escolares e supostas dificuldades de aprendizagem.

A professora Ana procura, por meio de questionamentos, levar a aluna a ver outros modos de compreender a criança (turnos 2, 4 e 8). Suas perguntas conduzem Miriã a pensar no que Yara faz: *“ela fala bem? ela brinca? ela desenha?”*. Como já mencionamos, a professora Ana é pesquisadora na área da Educação Especial e tem desenvolvido estudos com base na perspectiva histórico-cultural. Desse modo, sua voz está imersa nas vozes de Vigotski (1997) e de seus comentadores (GÓES, 2002; DAINEZ, 2009) a respeito da compreensão do desenvolvimento de indivíduos com deficiência – a natureza social do desenvolvimento, o olhar prospectivo para essas pessoas, as atividades simbólicas que atuam na zona de desenvolvimento proximal das crianças, como é o caso do brincar.

A fala da professora Ana conduz Miriã a pensar em Yara e na sua aprendizagem...*ela quer brincar. Com 5 anos eu também ia querer brincar e não fazer letras.* Será que para uma criança de 5 anos é tão importante já ter o conhecimento de todas as letras? Qual é a atividade principal da criança? Vigotski (2007), ao discorrer sobre a brincadeira infantil, pontua que brincar é a atividade principal da criança – ela brinca, não para satisfazer seus desejos imediatos, mas para realizar ações que não poderia fazer, exceto pela brincadeira. Ao brincar, a criança desprende-se do perceptual concreto e eleva seu pensamento para níveis mais abstratos ao criar situações imaginárias, impulsionando seu desenvolvimento. Por isso, para o autor, o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal na criança.

A estagiária Gabriela (turno 21) também ajuda nesta reflexão: “... às vezes ela só tem um tempo diferente. No ano passado minha mãe teve uma sala muito difícil. Ela tinha uma aluna que estava atrasada em relação aos outros, mas ela não tinha nenhum diagnóstico”.

E há também a fala da professora Ana Paula: “... o desenvolvimento não é igual todo mundo. Para cada um de nós, é um processo de desenvolvimento. Isso depende de várias coisas. Não só porque tem uma questão biológica, orgânica... há outras questões, se você está bem alimentado, se está frio e você está com a roupa aquecida – tudo isso interfere para uma criança desde bebê... e outras questões... as questões afetivas, o relacionamento em casa, as questões sociais, as oportunidades, culturais, tudo isso vai fazer diferença – os hábitos de cada família. As práticas sociais que aquela criança conhece, vivência”. De onde emergem as falas da estagiária Gabriela e da professora Ana sobre o desenvolvimento? Gabriela tem mãe professora e traz em sua fala a voz dessa mãe que já trabalhou com crianças com ritmos diferentes de aprendizagem sem dispor de um diagnóstico. A professora Ana traz a voz do referencial teórico. Para Vigotski (1995, p. 156, tradução nossa), “o desenvolvimento não é produzido pelo caminho de mudanças graduais [...] o desenvolvimento observado é do tipo revolucionário.”

Ao longo do episódio, podemos apontar como Miriã vai modificando seu olhar para a aluna. Inspiradas pela análise indiciária que Pino (2005, p. 178) realizou ao buscar conhecer aspectos do desenvolvimento de uma criança em seu primeiro ano de vida, nesta tese, consideramos que “...verificar a existência de um processo não é, simplesmente, mostrar os fatos que façam parte dele, mas seguir o curso dos acontecimentos para verificar as transformações que se operam nesse processo...”.

Ao analisarmos os dizeres de Miriã, notamos indícios de transformações em seu modo de olhar para a aluna: *brincar ela é boa (turno 5); ela também desenha. Faz tudo (turno 9); [história] visivelmente ela gosta (turno 17)*. São fragmentos discursivos reveladores de “mudanças quase imperceptíveis” (PINO, 2005, p. 177) que partem das colocações dos participantes do grupo.

Miriã escutou os dizeres de Gabriela e da professora Ana e pôde refletir sobre o contexto em que Yara estava inserida. O papel do outro foi essencial para sua percepção.

No turno 22, a professora Ana menciona vários aspectos que podem estar interferindo nos modos de agir da aluna Yara: questões familiares, afetivas... No turno seguinte, Miriã diz: *“eu percebo nela, que quando ela chega à escola, seu olhar é sempre triste [...] chega atrasada e se senta no fundo da sala [...] seu olhar está sempre triste... será que pode ser por isso? Miriã fala de um outro aspecto da aluna que ainda não tinha mencionado: ela desloca seu olhar das atividades que a aluna não realiza para perceber as emoções que afetam a criança. Ao relatar, parece tomar consciência de que o fato de a aluna chegar sempre atrasada pode ser algo que esteja interferindo em seu processo de aprendizagem.*

O grupo instigou a estagiária a ter uma outra forma de olhar a criança:

Na perspectiva bakhtiniana a interlocução de múltiplas vozes pode conduzir à elaboração de novas formas de compreensão da realidade e consequentemente à construção da consciência humana [...]. Dessa forma, é necessário analisar o diálogo... a enunciação não pode ser considerada individual, uma vez que ela provém do social, ou seja, das relações construídas pelo sujeito e meio ao qual pertence. (FERREIRA, 2017, p. 142 – 143).

A fala da professora Ana (turno 22) mobiliza a aluna estagiária a um outro olhar para Yara. Bakhtin (2003) ajuda-nos a compreender que qualquer palavra do outro pode provocar reações que variam infinitamente, pois cada um tem uma assimilação delas. Logo, para as jovens alunas, o momento de estar no grupo, de ter um espaço para narrar suas experiências e para poder refletir sobre elas, contribui para a constituição dessas alunas. Miriã atuava na escola como auxiliar de sala, e seu trabalho não tinha um caráter formativo; deste modo, o grupo de estudos configurou-se como espaço de formação para ela.

Assim sendo, notamos a importância de criar espaços para que discentes de Pedagogia que realizam estágios extracurriculares possam debater, conversar e refletir acerca de suas vivências nos estágios.

Freitas e Dainez (2018) também referendam a importância do grupo no trabalho com estagiárias ao ressaltar:

A relação de confiança estabelecida com as professoras torna-se suporte ao trabalho das estagiárias, criando formas de proximidade com a prática pedagógica. Em outros termos, o acolhimento das professoras e as formas de mediação que se delineiam nessa relação ancoram modos de participação das estagiárias; orientadas por um maior contato com a dinâmica da aula, possibilitando compartilhar os desafios de implantação de práticas inclusivas. (FREITAS, DAINEZ, 2018, p. 86).

O grupo constitui um caminho para propiciar este momento/espaço às alunas, de fala, acolhimento, confiança e reflexão sobre a realidade vivenciada na prática dos estágios; porém, percebemos que este momento poderia fazer parte da supervisão dos estágios extracurriculares. Seria um momento de saberes, dúvidas, questionamentos entre as

estagiárias e a supervisão dos estágios, não para pensar no que está certo ou errado, mas para refletir sobre a realidade e as situações presentes neste cotidiano com as estagiárias e com os alunos que acompanham. Freitas et al (2014) também validam esta noção ao concluírem, em seus estudos, a importância da relação alunos-professores-escola para um olhar do outro, na constituição do aluno com deficiência; para isso, evidenciam que ações nesta perspectiva podem contribuir para caminhos possíveis à ação educativa por meio da formação contínua ou formação inicial dos professores. É o papel assumido pelo grupo neste momento.

Oliveira e Pinto (2011) também trazem esta discussão ao discorrer sobre a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, por fazer emergir a importância do processo de mediação entre a realidade do estagiário na prática e a falta de supervisão nos estágios extracurriculares.

Desse modo, neste episódio, destacamos indícios do processo de (trans)formação da aluna Miriã, minúcias que, à primeira vista, podem parecer insignificantes, mas que nos permitem revelar outros modos de a aluna perceber as crianças rotuladas como alunos com dificuldades de aprendizagem, por meio de sua constituição como estagiária no/pelo grupo de estudos.

4.3.2. 10º Episódio: “Ele escreveu golfinho sozinho!”

Neste episódio, destacamos os indícios de transformação da aluna Bianca, em relação ao modo de ela compreender Altamiro, o aluno que acompanha. Na primeira parte do episódio, destacamos uma situação ocorrida no grupo, no dia 17 de junho. Em seguida, trazemos o recorte de um momento do grupo, no dia 10 de outubro.

17 DE JUNHO

Situação: A aluna Bianca estava contando ao grupo sobre Altamiro e suas (im)possibilidades de aprendizagem.

[...]

T. 1: Estagiária Bianca: Eu conversei com a antiga monitora dele, e ela falou que o Altamiro só sabe o alfabeto. Ah, ele fazia tratamento na APAE e a moça falou que ele nunca ia conseguir escrever sozinho, só que na semana passada, ele escreveu golfinho sozinho.(Bianca leva ao grupo o texto escrito pelo aluno).

T. 2: Professora Ana Paula: Deixa eu ver Bianca.

T. 3: Estagiária Bianca: *Aqui ó...* (A aluna mostra a escrita e a professora Ana Paula lê a história que o aluno produziu).

T. 4: Professora Ana Paula: Olha que legal, tem algumas coisas, mas ele escreveu bem! E as dificuldades são comuns no processo de aprendizagem. A criança quando está começando a escrever, esquece uma letra, emenda uma palavra na outra.

T. 5: Estagiária Bianca: O único problema dele agora é que as crises (convulsões) estão sendo piores, e ele está começando a faltar. Ontem, segunda-feira, foi um dia tenso para mim, ele teve quatro ataques epiléticos de 10 minutos.

A conversa continua e a aluna retoma os pontos comprometidos do aluno e o que ela consegue realizar, apesar das dificuldades.

T. 6: Professora Ana Paula: ele está começando agora, mas uma criança no quarto ano já faz textos, e não é tudo que ele vai fazer igual aos outros, mas as atividades, a gente precisa pensar em formas de envolver, mesmo se você pensar que a professora pediu uma atividade de produzir um texto né?! Ah, mas ele não faz, então, pode ser que ele não consiga escrever o texto, e daí você sai com ele e faz outra coisa? Por exemplo, você pode conversar com ele sobre o tema do texto, você pode escrever o texto com ele...

[...]

10 DE OUTUBRO

T. 7: Estagiária Bianca: a gente não vê muitas coisas, por exemplo, o fato de ele estar pegando a merenda sozinho, a gente não valoriza, o fato de as crises serem só 60 segundos, a gente não para para uma criança e fala *nossa, o seu cabelo tá ficando loirinho né?* Mas quando você tá lá com o Altamiro [...] você consegue ver o cabelinho dele crescendo, uns fiozinhos brancos... você consegue sentir o cheiro dele, você consegue ver tanta coisa, que se a gente, por exemplo, vê que a criança tem o cabelo cacheado, que ela sempre o amarra para cima com vergonha [...] E a gente sempre culpa que ele está em defasagem, mas e o tempo que ele já perdeu? Em cinco anos, ele tem cerca de 10 crises por dia, crises de 40 segundos, 1 minuto, duas, três por dia. E então, é muito tempo que ele perde e não passa isso... [...] São tiradas as oportunidades de vida dele, e ele vai crescendo sem projetos para a vida, porque todos que estão a sua volta já o reconhecem como sendo o incapaz. Ele também já tem esta percepção de si. [...] a gente cria uma atmosfera de que ele é inclusão, vamos tratar ele igual, e fica nesse igual, que a gente não vê que ele tem essa diferença, então é isso que eu queria trazer aqui, a gente precisa parar, porque a gente só se dá conta, às vezes, quando a gente para e começa, porque quando ele está comigo, eu penso em tudo, porque parece que cada segundo, parece não passar, e aí eu vejo que ele está com uma pintinha nova, que ele cortou o cabelo e fez um raio, que a unha dele não foi feita, por isso que ele está todo arranhado... são coisas minúsculas, que a gente não vê e tenta impor nele, mas não pode ser...

T. 8: Professora Ana Paula: Quando você fala, então se “a gente” fizesse, então se “a gente” parasse, esse “a gente”; quem é?

T. 9: Estagiária Bianca: É todo mundo, inclusive eu, porque todo mundo esquece, ele esquece, a mãe dele esquece, a escola esquece, a gente esquece, é todo mundo! Ele esquece...

Iniciamos a análise deste episódio retomando a discussão apresentada no eixo 2 - episódio 6 (30/05/2017), no qual Bianca apresenta suas inquietações quanto ao processo de aprendizagem do aluno Altamiro. No mencionado episódio, apontamos como o grupo auxiliou Bianca a vislumbrar caminhos possíveis de aprendizagem (VIGOTSKI, 1997), como na atividade da escrita da história do Golfinho. Na primeira parte, Bianca retoma a discussão, apontando a contradição entre as percepções da antiga monitora do aluno, com base no que

foi dito na escola de educação especial - *“só sabe o alfabeto” “nunca iria conseguir escrever sozinho”*, e suas constatações – *“só que na semana passada, ele escreveu golfinho sozinho”*. Destacamos como a vivência da aluna no estágio extracurricular, juntamente com a possibilidade de discussão no grupo, é importante para a formação da aluna. No grupo, as discussões e leituras realizadas atuam como instrumentos técnico-semióticos (SIGARDO PINO, 2000), mediando o conhecimento, transformando saberes tácitos em conhecimentos elaborados. As experiências vividas nos estágios, a possibilidade de conviver com os alunos com deficiência dá a Bianca condições de enxergar o aluno de um outro jeito, diferentemente do que fora difundido para ela. Vemos nesses fragmentos discursivos - *“só que na semana passada ele escreveu sozinho”* - indícios de que Bianca está compreendendo o aluno por outras vias, para além dos comprometimentos orgânicos, um aluno que, na mediação com ela, escreve pequenos textos, como o que ela traz para a turma e que fora lido pela professora Ana.

No turno 4, a professora Ana comenta a escrita do aluno – *“ele escreveu bem! E as dificuldades são comuns no processo de aprendizagem... esquece uma letra, emenda uma palavra na outra.”* Com esses dizeres, a professora busca ressaltar aspectos da escrita de textos na escola, marcando que os ‘erros’ fazem parte do processo de escrita, como nos diz Geraldi (2011, p. 130) ao comentar a escrita de um aluno marcada por problemas ortográficos e estruturais – *“...há aqui de fato um texto, e não mera redação. Na verdade, o autor ainda não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer a sua palavra.”*

O que nos parece é que a professora Ana chama a atenção para o processo de aprendizagem da linguagem escrita e para os modos de cada aluno aprender. Como nos alerta Góes (2002), uma educação inclusiva não se presta apenas para simplificar o ensino, oferecendo atividades singelas ou que exijam menos das crianças que apresentam dificuldades, mas também oferecer condições para que elas possam se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

No turno 6, a professora Ana Paula, buscando responder os enunciados anteriores da aluna Bianca, propõe uma reflexão sobre possibilidades e caminhos possíveis de aprendizagem: *“...a gente precisa pensar em formas de envolver, mesmo se você pensar que a professora pediu uma atividade de produzir um texto né?! Ah, mas ele não faz, então, pode ser que ele não consiga escrever o texto, e daí você sai com ele e faz outra coisa? Por exemplo, você pode conversar com ele sobre o tema do texto, você pode escrever o texto com ele...”*

A voz da professora Ana é permeada por outras vozes: o papel do outro na aprendizagem, atividades em colaboração, caminhos e recursos diferenciados (VIGOTSKI, 1995, 1997; GÓES, 2002).

A professora Ana assume sua responsabilidade ética (BAKHTIN, 2012) e está no seu papel de provocar, instigar contradizer, refutar a realidade posta, para além do fato de o aluno Altamiro ser uma criança com deficiência e não conseguir naquele momento produzir um texto; há muitas outras possibilidades de trabalho para e com ele. A fala da professora é envolta pelas proposições da concepção vigotskiana e pelas ideias dos estudiosos dessa concepção, a exemplo de Góes (2002), Prestes (2012), Pino (2005), Smolka (2010), Dainez (2009) e outros, que corroboram com pressupostos, partindo da ação do outro, e pela mediação semiótica ocorrem práticas pedagógicas voltadas para a elaboração das funções psíquicas, sendo um caminho para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Ademais, é possível refletir acerca do papel da linguagem, como atividade constitutiva, que, em práticas sociais (como são os encontros do grupo de pesquisa), mobiliza os participantes; a linguagem que inicialmente é externa, no processo de interação verbal torna-se interna (própria do sujeito). Na afirmação de Geraldi (2009, p. 63), *“As palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro) tomando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente.”*

Nesse processo de interação verbal, ininterrupto, observamos Bianca (turno 5) salientando um aspecto de sua percepção do aluno Altamiro – suas crises convulsivas e como isso é tenso para ela: *“O único problema dele agora é que as crises (convulsões) estão sendo piores, e ele está começando a faltar. Ontem, segunda-feira, foi um dia tenso para mim.”* Para Bianca, não se trata mais da questão de aprendizagem, pois ela já constatou que ele pode aprender, mas, e as crises convulsivas? Como lidar com isso? Perguntamo-nos, é papel de uma estagiária atender um aluno diante de uma convulsão?

Destacamos que, durante o ano de 2017, em vários momentos do grupo, Bianca relatou as crises de Altamiro e o pouco apoio recebido da escola em relação a isso. Suas exposições sempre foram dramáticas, repletas de emoção – choro, voz trêmula. O grupo acolheu-a, escutou-a e a orientou. A professora Ana conversou com a coordenadora do núcleo de educação especial a respeito dessa situação, que disse que as providências em relação ao aluno estavam sendo tomadas. Porém, segundo Bianca, enquanto ela permaneceu com o aluno, era de responsabilidade dela lidar com a situação.

E, assim, em outubro de 2017, no 13º encontro do grupo de estudo, Bianca surpreende-nos com o relato (turno 7), trazendo indícios de como ela se desloca da compreensão da criança pela sua condição orgânica e passa a olhar para sua singularidade: *“São tiradas as oportunidades de vida dele, e ele vai crescendo sem projetos para a vida, porque todos que estão a sua volta já o reconhecem como sendo o incapaz. Ele também já tem esta percepção de si”*. Refletimos, com base em seus dizeres, sobre como a experiência com o aluno Altamiro impacta seu processo de formação inicial. Na relação com o garoto, Bianca revela um olhar sensível para o ser humano, que se desenvolve com o outro e pela

palavra do outro. Seus dizeres revelam que ela toma consciência do papel do outro na constituição humana (BAKHTIN, 1995; 2013; VIGOTSKI, 1995, 2000).

As palavras indicam que Bianca tem consciência de seu papel, que é olhar para o aluno e compreendê-lo em sua singularidade: “...a gente cria uma atmosfera de que ele é inclusão, vamos tratar ele igual, e fica nesse igual, que a gente não vê que ele tem essa diferença”. A narrativa de Bianca revela um dos grandes desafios postos ao paradigma de educação inclusiva: incluir não é tratar todos como iguais, mas se atentar para as peculiaridades de cada um (GÓES, 2002; DAINEZ; SMOLKA, 2019).

Sua fala soa como um ‘grito de alerta’: é preciso mudar, valorizar o aluno. Ela se expressa querendo mudar; a escola e a família precisam mudar: “a gente precisa parar, porque a gente só se dá conta, às vezes, quando a gente para e começa, porque quando ele está comigo, eu penso em tudo, porque parece que cada segundo, parece não passar, e aí eu vejo que ele está com uma pintinha nova, que ele cortou o cabelo e fez um raio, que a unha dele não foi feita... a gente não vê e tenta impor nele, mas não pode ser”.. Ela olha para o aluno, percebe seus gestos, detalhes, outras possibilidades e outros sentidos que são maiores do que os conteúdos escolares.

Ao analisarmos a narrativa de Bianca, notamos o modo como ela toma para si a responsabilidade de compreender o aluno, suas peculiaridades. Ao mesmo tempo, ela se dá conta de que a escola deveria também abarcar este papel de perceber o aluno: “são coisas minúsculas que a gente não vê”, diz ela.

A aluna Bianca vai à escola e depara-se com uma situação difícil: um aluno com sérios problemas de saúde, além de ser um aluno com deficiência; torna-se responsável por ele e assume essa responsabilidade. Retomando Bakhtin (2012, p. 96, grifos nossos):

Na base da unidade de uma consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do **reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular** [...] Eu também sou – em toda a plenitude emotivo-volitiva atuante [...] eu também sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da arte de um outro [...] Tudo o que pode ser feito por mim **não poderá nunca ser feito por ninguém mais**, nunca.

Com base neste episódio, podemos refletir sobre a formação inicial do professor e o papel do estágio nesta formação. Questionamos: se não houvesse o grupo de estudos, qual seria o espaço para Bianca refletir sobre sua experiência? Pois, como já dissemos, a ‘formação’ oferecida aos estagiários pela rede municipal tinha uma natureza informativa. Que impacto terá na formação de Bianca o fato de ela ter iniciado sua prática com uma criança em condição tão peculiar?

A experiência no estágio propiciou a Bianca um novo olhar para o aluno com deficiência, em meio a uma situação limite, a do aluno que convulsiona e “apaga”, e ela busca

ver possibilidades no aluno. Pensamos que o desespero e a irritação em alguns momentos, que nos trazia no início do ano, como relatado no episódio 6 (eixo 2), foram sendo modificados pela consciência que foi tendo em relação ao aluno, ao seu processo de aprendizagem e aos saberes que foram sendo construídos e se constituindo.

Esta consciência do outro, da voz do outro e da palavra do outro, significa que

[...] A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). Essa redistribuição de tudo o que está expresso na palavra, e que dota o ser humano do pequeno mundo constituído de suas palavras. (BAKHTIN, 2003, p. 383).

Bianca foi se modificando pela palavra do outro, pela voz do outro e pelo grupo de estudos. Foi se constituindo como estagiária, como estudante de pedagogia e como cidadã social que não compactuava com a realidade da escola em relação ao processo de inclusão de Altamiro.

“Na tecitura da comunicação humana, na trama das trocas verbais, há uma mediação e uma dialogia implícitas na presença do outro e na dinamicidade dos signos, onde a consciência surge e começa a operar” (SMOLKA, 1991, p. 17). Essa foi a mudança operada na consciência da estagiária.

Em consonância com as ideias de Martins (2013), a escola e o ensino escolar deveriam ser responsáveis por uma educação que humanizasse os indivíduos. Vamos percebendo que a humanidade não nasce nas pessoas, mas resulta das apropriações do indivíduo ao longo da vida, nas relações com os outros.

Concordamos com Saviani (2003) quando retoma as funções da educação:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Desta forma, e em consonância com essas ideias, os estudos de Vigotski (1997) levam-nos a refletir sobre a pessoa com deficiência. Não se trata de deixar de considerar a base orgânica do desenvolvimento humano; Vigotski mostra que a condição biológica não determina o curso do desenvolvimento, e o que pode levar a base orgânica a movimentar-se, redimensionar-se e transformar-se é o social (DAINEZ, 2014). Seria esta a reflexão de Bianca em relação às pessoas, aos professores, à educação e à sociedade? O grupo de estudos, com certeza, trouxe contribuições para estes questionamentos, estes anseios e principalmente para sua formação, como pessoa e estagiária.

4.3.3. 11º Episódio: “Ela mudou muito a minha vida”

Situação: Neste episódio apresentamos dois momentos distintos do grupo de estudos. No primeiro, ocorrido em maio de 2017, a partir da leitura do texto “A história de Emília”, do psiquiatra Jairo Werner, Gabriela conta ao grupo como a escola lida com Laura, a criança com autismo que ela acompanha. O segundo momento é um recorte do último encontro do grupo de estudos, no qual Gabriela apresenta sua narrativa sobre as transformações que observou em Laura.

30 DE MAIO

[...]

T. 1: Professora Ana Paula: E então se ela [Emília] é uma criança com deficiência, ela já ganhou esse não lugar, né? Ela já ganhou esse *não lugar*, o lugar de que não aprende, o lugar de quem não adianta ensinar, o lugar de que não adianta interagir, não é? De acordo com o que Jairo Werner relata no texto, ela foi incluída em um programa, onde podia conviver com pessoas que provavelmente fizeram atividades, se relacionaram com ela, e ela pode se desenvolver.

T. 2: Estagiária Gabriela: Eu vejo muito na escola onde eu trabalho, não querendo falar muito, mas assim, é o que acontece, com a Laura, principalmente, por ela ser autista, tem isso, essa coisa de não vamos impor regras para ela; ela pode fazer o que ela quiser, na hora que ela quiser.

T. 3: Professora Ana Paula: Isso...

T.4: Estagiária Gabriela: E eu tenho dó um pouco dela, porque assim... não dó do tipo, “ai coitadinha”, mas assim, por ela não ter essa oportunidade de ser uma pessoa, porque, limites é tão importante para criança... para o desenvolvimento dela, para ela saber o que que ela pode fazer, o que que ela não pode fazer, e assim, ano passado, quando estava no primeiro ano, ela falava: *Aí, eu não quero mais ficar na aula..* saiam com ela, iam dar uma volta, ver os patinhos que tem na escola. Gente! Não é assim que funciona!

T. 5: Professora Ana Paula: *Aí* você pensa... como a criança aprende o que pode e o que não pode fazer? Não aprende sozinha, não é? [...] Se a gente pensar, como nós precisamos do outro para aprender as coisas... não é? Para sempre, quando a gente tá estudando alguma coisa, alguém para explicar....

T. 6: Gabriela: E agora eu estou tendo que que ser um carrasco com ela, porque gente...

T. 7: Professora Ana Paula: Mas Gabriela, eu acho que é isso, que você tem que mostrar que é assim. E acho, que até hoje fizeram com ela de uma determinada forma; então, não mostraram que tinha limites, não mostraram que a escola tinha regras e ela sozinha, pode ser que não vai perceber isso.

T. 8: Gabriela: eu explico para ela isso, *você sabe que você tem que fazer, você sabe que tem que se comportar...*

T. 9: Professora Ana Paula: mas eu acho isso importante, tem que mostrar, tem que falar, e, a gente não sabe não, pensando na questão da aprendizagem, do desenvolvimento, isso é de fato um processo; não é uma coisa que acontece, hoje eu não sei, amanhã eu sei, hoje eu não sabia. [] Precisa do outro, precisa de ensinar, e às vezes ensinar de um jeito não dá certo, você tem que buscar um outro jeito de ensinar, mas assim, não é tão direto, ensinei, aprendi, ensinei, aprendi; não é assim, e, pode ser que tem, lógico, condições orgânicas, enfim, que esta pessoa vai precisar ainda mais do outro, e o tempo delas ser maior do que outros, ser mais, precisar de mais tempo mesmo.

[...]

05 de dezembro

T. 10: Estagiária Gabriela: Então, eu tinha muita coisa para escrever sobre a Laura porque ela mudou muito a minha vida, assim, eu acho mais me ensinou do que eu ensinei a ela, eu vou chorar (risos) e nesses últimos dias... Nossa! Estou chorando desde quarta passada, porque toda vez que ela falava alguma coisa para mim, eu já sou muito emotiva... Eu já estava chorando desde quarta passada, e assim, eu tinha muita coisa para escrever, eu não consegui escrever nem metade, do que eu queria escrever, porque ela foi muito especial pra mim esse ano, esse ano foi um ano muito difícil pra mim, e ela mudou muito minha vida.

Silêncio

(Gabriela lê um trecho da narrativa que havia escrito, na qual comenta as transformações da aluna Laura)

Logo que comecei a trabalhar nessa escola, me falaram que se Laura aprendesse os numerais de 0 a 10 seria um enorme avanço para ela. Com essa declaração, me desanimei tanto que perdi a esperança naquela menina que mal me olhava nos olhos. Então comecei a repassar o alfabeto com ela todo dia. Aos poucos ela foi memorizando as letras que não conhecia e logo eu e a professora começamos a alfabetizá-la, passando milhares de atividades, incentivando, brigando quando a preguiça falava mais alto. E assim, Lalá foi evoluindo.

A menina que perdia a concentração e se embaralhava ao perguntar alguma coisa, agora no final do ano foi falar com a professora e fez duas perguntas, uma em seguida da outra sem gaguejar. Pode parecer um salto pequeno, mas seu nível de organização mental se mostrou muito melhor.

Um dia, logo no começo da manhã, Laura encontrou a professora de inglês no corredor e falou “good morning”, coisa que nunca tinha feito antes. Aliás, ela quase nem conversava com ninguém. Laura é uma verdadeira heroína por superar suas dificuldades, por batalhar todo dia para ser uma versão melhor de si mesma. Imersa em seu mundo cor-de-rosa, cheio de filhotes de gato, saias de bailarina e onde até a dona aranha tem um lacinho rosa, com toda a leveza e delicadeza de uma menininha de 8 anos, batalhou o ano inteiro para se concentrar, para aprender.

Como ela mesma disse: “Todo mundo consegue aprender, né Prô?”. Sim, todo mundo consegue aprender no seu tempo. Todo mundo evolui à sua maneira. Essa menina mostrou para todos que não tinham muita esperança em sua evolução (inclusive eu mesma), que todo mundo é capaz de progredir dentro de suas especificidades.

E agora, no final do ano, ela foi classificada como recém-alfabética. (narrativa Gabriela)

T. 11: Estagiária Gabriela: É isso!

T. 12: Professora Ana Paula: E aí, pelo que você fala da sua narrativa, ela mudou bastante, assim, acho que é isso é interessante né? Porque na relação, eu acho que é essa a questão, na relação professor e aluno, a transformação não é só do aluno, né? A gente se transforma também a cada novo ano, a cada nova turma, a cada novos alunos, né?!

T. 13: Estagiária Gabriela: Todo mundo da escola fala que ela mudou muito, muito muito muito, ela tá conversando com todo mundo, ela tá mais aberta assim, ela fica na aula 5 horas por dia que já é ótimo, porque assim, ela fugia da sala, fugia o tempo inteiro, ela ia ver as galinhas da escola, ela nem se interessava.

T. 14: Professora Ana Paula: Ela está mais autônoma?

T. 15: Gabriela: Está muito mais, nossa, esses dias eu fui levar o rádio pra inspetora, não, pedi o rádio pra inspetora, daí ela foi comigo, que ela estava bem cansadinha e tal, daí eu levei ela pra dar uma volta, daí eu falei: Lalá, vai lá e pede para a inspetora o rádio. Daí ela foi lá e falou: *Pati, por favor, você pode pegar o rádio que a professora tá precisando, muito. Obrigado* (risos) E foi muito interessante porque assim, ela não tinha esse, essa autonomia, de ir lá e falar, ela se embaralhava muito, e agora ela tá mais, a organização do pensamento dela tá melhor.

[...]

Trazemos este episódio com a finalidade de apontar indícios do processo de transformação de Gabriela. Destacamos como a experiência no estágio extracurricular permitiu a ela acompanhar o processo de ensino e desenvolvimento de Laura, contribuindo para uma mudança em sua concepção a respeito de crianças com diagnóstico de autismo.

O texto disponibilizado para leitura no grupo auxiliou a reflexão de Gabriela: “*é o que acontece, com a Laura, principalmente, por ela ser autista, tem isso, essa coisa de não vamos impor regras para ela; ela pode fazer o que ela quiser, na hora que ela quiser.*” Pela leitura e pela mediação da professora Ana, o papel das condições sociais oferecidas pelo meio foi decisivo para permitir o desenvolvimento da menina Emília, e Gabriela pode fazer a relação com a experiência que vivencia com Laura. A estagiária mostra-se incomodada com o modo como a aluna é tratada – “*ela pode fazer o que ela quiser, na hora que ela quiser*”, e infere: “*gente, não é assim que funciona*”. No episódio 1 (primeiro eixo), apontamos que Gabriela mostrou-se insegura sobre como lidar com a aluna, se poderia colocar ou não limites nela; neste episódio, Gabriela mostra-se confiante a respeito de seu modo de pensar. E vamos percebendo indícios de novas formas de se compreender a criança com autismo, suas formas de ensino e suas possibilidades de aprendizagem.

Destacamos o aspecto constitutivo da linguagem e da palavra do outro como trabalho simbólico na elaboração do conhecimento das alunas. No movimento dialógico do grupo, há múltiplas vozes envolvidas: a voz do autor do texto que estava em discussão, a voz do caso da Emília, a garota com deficiência relatada no texto, a voz das experiências de Gabriela com a aluna Laura. A professora Ana e a aluna Gabriela discutem sobre os modos possíveis de aprender: “*como a criança aprende o que pode e o que não pode fazer? Não aprende sozinha, não é?*”, indaga a professora. Gabriela diz se sentir um carrasco por ter que colocar limites na aluna. As ideias de caridade, cuidado e proteção às pessoas com deficiência circulam na sociedade há séculos (FERNANDES, 2011); talvez por isso, no âmbito escolar ainda possa ser difícil compreender que as regras escolares devam ser para todos os alunos da escola.

Os dizeres da professora Ana sobre a aprendizagem (turnos 5 e 9) instigam as alunas a pensar no processo de aprendizagem-desenvolvimento dos alunos que acompanham. Com eles, a professora Ana busca criar no grupo um espaço formativo, com base nos relatos das estagiárias, e os apontamentos fundamentados em determinada concepção de

aprendizagem-desenvolvimento (perspectiva histórico-cultural) convocam as alunas a refletirem sobre as crianças e suas condições de aprendizagem.

Desse modo, refletimos sobre o papel formativo dos estágios extracurriculares. Pedroso et al (2019) compreendem os estágios como ações e espaços que sejam capazes de auxiliar no enfrentamento das adversidades no contexto real que o modelo educacional exige, defendendo algumas formas de análises para mudanças que possam alterar esta realidade. Uma delas é a importância de termos o estágio supervisionado, como campo de atuação de profissionais e estudantes em educação, com o intuito de promover reflexões para os problemas encontrados no campo educacional.

Concebemos que o estágio constitui um campo de conhecimento, isto é, de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e que inclui a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, imersos em contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, caracteriza-se como mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores e demais profissionais das escolas. (PEDROSO et al, 2019, p.30).

Em nossa análise, o grupo de estudos teve este papel, qual seja, contribuir para a formação das alunas que modificaram os modos de atuação e refletiram sobre o olhar para a criança com deficiência; de um olhar de impossibilidades, muitas vezes pelo estigma que esta criança já trazia, passando a vê-las e percebê-las de outra forma, com possibilidades, de capacidades e respeito. É o que constatamos no segundo momento do episódio: a mudança do olhar da estagiária que passa a perceber as transformações da aluna que acompanha.

Como mencionamos, se no dia 02 de maio, no primeiro encontro do grupo, Gabriela trouxe seu depoimento sobre *“o ter que ensinar uma menina de 8 anos amarrar seus sapatos”*, no turno 10, de 05 de dezembro, ela nos relata que até chorou pensando nos momentos com Laura, o que mudou, como ela foi se constituindo (ela e a aluna) e aprendendo.

Durante todos os encontros do grupo de estudo, as alunas foram impulsionadas a ter um outro olhar sobre seus alunos; assim, foram percebendo que os alunos aprenderam e modificaram-se. O grupo de estudos propiciou esta mudança. Não foram só momentos nos quais as percepções sobre as crianças que acompanhavam mudaram; as estagiárias mudaram, mediadas, ouvidas, constituídas e transformadas pelo outro.

Como disse a professora Ana Paula, no turno 12: *“Porque na relação, eu acho que é essa a questão, na relação professor e aluno, a transformação não é só do aluno, né? A gente se transforma também a cada novo ano, a cada nova turma, a cada novos alunos, né?!”*. A aprendizagem de uma criança com deficiência foi possível. A aprendizagem da estagiária aconteceu, e a mudança de todos envolvidos no grupo de estudos ocorreu como sendo um momento de formação. Como nos informa Geraldini (2013, p. 15), inspirado pelos estudos bakhtinianos, “Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque

nessa relação ambos aprendem.” O grupo teve este papel formativo, de levar às estagiárias refletirem: ação – reflexão - ação sobre a própria prática.

Saviani (2015) ressalta esta colocação ao afirmar a importância de manter o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Os educandos devem permanecer como agentes da prática que, pela mediação na educação, podem alterar essa prática, tornando-a mais significativa em relação às transformações que devem ser realizadas, quer na sociedade, quer com alunos, escola ou na prática pedagógica.

Para Pimenta (2015, p.88), esta reflexão e a análise deveriam ocorrer nos locais de formação:

[...] o desafio para os cursos é justamente o de partir das representações que trazem, do conhecimento que têm da escola por terem sido alunos tantos anos, do seu olhar como alunos, para começar a olhá-la como futuros professores, como objeto de conhecimento, passível de pesquisas, análises, interpretações e sobretudo, como possibilidades de ser diferente, melhor.

Nesta concepção, percebemos que não foi uma mudança apenas na formação, na atuação com os alunos; foi uma mudança de constituição/ formação do “eu” das estagiárias, que foi sendo construída/ formada pelos outros *eus* e pelas *vozes* do grupo e do olhar que estão tendo nos estágios sobre os alunos que acompanharam.

Vigotski (2007) refere-se ao processo ensino e aprendizagem como algo que se realiza a partir da interação entre as pessoas, o que só é possível a partir de um duplo movimento: aprender/ensinar e ensinar/aprender, em uma perspectiva dialética em que um gera o outro, ao mesmo tempo que são responsáveis entre si.

No episódio, vemos Gabriela refletindo sobre o processo de aprendizagem da aluna Laura (turnos 13 e 15): “*ela tá conversando com todo mundo, ela tá mais aberta, a organização do pensamento dela tá melhor*”. Destacamos aqui, pelos dizeres da Gabriela, sinais de como as discussões no grupo de estudos e a vivência no estágio contribuíram para o seu processo formativo.

Para Bakhtin (1997), a aprendizagem faz parte de um diálogo entre o conhecido e o novo, fundidos no ato de compreensão, na qual tentamos compreender as palavras do outro em nós mesmos e, então, tomando uma distância temporal, cultural, sendo capaz de pensá-las no meu/ nosso contexto, procurando minhas/ nossas palavras e buscando a minha/ nossa concordância, que pode ser perpassada por concordâncias e discordâncias, considerando e compreendendo como o próprio autor da palavra a compreende.

Grabriela relata que Laura *mudou sua vida*. Podemos pensar que assim foi a função do grupo de estudos na vida das estagiárias: foram mudadas, construídas, perpassadas pelas situações e mediações que participaram. Ninguém sai de um processo, de uma relação dialógica da mesma forma que entrou.

Em síntese, nos três eixos analíticos, constatamos que as alunas estagiárias puderam falar, escutar, e pela palavra (própria e alheia) vão se constituindo, aprendendo e transformando-se.

O grupo de estudos foi o propulsor de muitos momentos: lágrimas, angústias, incertezas, aprendizagens, múltiplas vozes percebidas e mediatizadas pelo outro. Outro olhar foi se constituindo nas estagiárias, um olhar para além das condições biológicas e da deficiência, um olhar para as possibilidades oferecidas nos âmbitos social e cultural, em práticas sociais, mediadas pela palavra – polifônica:

Dialogia e alteridade são marcas da concepção da linguagem presente na perspectiva histórico-cultural, na qual o eu é constituído pelo outro ser: ser é expressar-se pelo diálogo. Nesse sentido, a compreensão se torna ativa, responsiva, porque compreender é fazer uma réplica ao discurso do outro, posicionar-se diante dele. Todos esses aspectos supõem, portanto, não a identificação, mas um movimento de mudança e transformação. (FREITAS, 2019, p. 26).

As estagiárias não foram apenas ouvintes, mas receberam e compreenderam a significação, por intermédio de um discurso, em uma *atitude responsiva ativa* (Bakhtin, 2003). É neste contexto que elas foram se modificando, tendo outras percepções e compreensões sobre o que engloba a realidade do aluno com deficiência. Para elas, antes, era apenas um estágio, algo que fazia parte do curso, um trabalho remunerado; aos poucos, elas se depararam com uma realidade bem maior no contexto diário dos estágios. Eles aprendem de outra forma! Eles também aprendem; mas a aprendizagem pode ser diferente.

[...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa... o ouvinte torna-se o locutor... o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa ...

[...] a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido... pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida é acatada)... o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. (BAKHTIN, 2003, p. 291).

O grupo foi imerso em múltiplas vozes: nas teorias de desenvolvimento humano, nas concepções de deficiência, nas vivências de suas participantes - professora, pesquisadora e estagiárias. Nessas relações sociais, as alunas vão construindo os sentidos sobre os alunos que acompanham e de seus processos de aprendizagem. É na relação eu-outro que isso se torna possível, como destaca Góes (2000):

[...] Se eu e o outro são noções que tem caráter concreto e não devem ser tomadas como abstrações, e se a relação eu-outro diz respeito a acontecimentos reais, mas não se reduz a instâncias meramente empíricas, então ... o estudo das relações sociais não pode restringir-se ao exame do plano observável das interações face a face; os processos de linguagem que acontecem nessas interações devem ser vistos como algo mais do que a conversação de interlocutores imediatos; os efeitos dos outros sobre os indivíduos não dependem somente de formas de atuação direta; os outros

não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas também “figuras-tipo” da cultura ou representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais. (GÓES, 2000, p. 128).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, tivemos como objetivo investigar as possibilidades de (trans)formação de alunas de Pedagogia, que realizaram estágio extracurricular em uma rede de ensino e tiveram como tarefa principal serem apoio de alunos considerados pela rede como público da educação inclusiva. Essas alunas, no âmbito da universidade, frequentaram um grupo de estudos; na pesquisa, procuramos focalizar seus processos desenvolvimento no grupo.

Ao buscarmos um outro olhar para a perspectiva dos estágios na realidade das políticas que permeiam a educação inclusiva, problematizamos questões que envolvem os alunos público-alvo da educação especial, principalmente nos aspectos relacionados ao processo de escolarização destas crianças e ao papel dos profissionais de apoio/estagiários, deparando-nos com estigmas e concepções já cristalizados e que fomos tentando transformar, redimensionar e refletir. Deste modo, ao discutirmos estas questões na tese, ‘Estágio extracurricular no curso de pedagogia: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva’, refletimos sobre o trabalho desenvolvido pelas estagiárias que assumem a tarefa de acompanhar esse público e levantamos questionamentos a respeito da formação inicial de professores para lidar com esta temática. É importante que os futuros professores possam ponderar sobre a complexidade do cotidiano escolar para incluir esses alunos e que as estagiárias reflitam sobre suas ações diante do papel que desempenham na escola com os alunos que apoiam.

A escola que atenda as reais necessidades de um público diverso é ainda algo desafiador para todos nós. Há políticas públicas prescritas; contudo, muitas vezes, as questões concretas do cotidiano escolar são diferentes do que está posto nos documentos regulatórios, levando-nos a questionarmos o papel da escola, da educação e da formação de professores. Isso nos envolve de contradições, incertezas, indagações e desafios sobre nosso papel no contexto educacional, pois desconstrói certezas, dando lugar a dúvidas e desafios e não sabemos se estamos preparados.

Tendo em vista esta problemática, apoiamo-nos em proposições da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, pois compreendemos que tal referencial ancora direcionamentos para o trabalho pedagógico, permitindo que a escola seja um espaço privilegiado da sociedade, que propicie ações significativas para crianças e jovens público da educação inclusiva.

Um dos objetivos centrais da referida perspectiva está na compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem; e percebemos que os sujeitos transformam-se e são afetados pelas diversas formas de produção humana que ocorrem nas interações sociais, quando a história social e a história individual fundem-se e o homo sapiens passa a constituir-se como parte da cultura e pertencente a um contexto histórico.

As interações sociais que fizeram parte das percepções que as estagiárias foram desenvolvendo ao longo do estágio, a busca de sentidos voltada às crianças estigmatizadas pela condição orgânica, o papel do outro nos processos de aprendizagem, das crianças e das estagiárias que foram percebendo, sentindo e transformando-se. Um olhar que coloca uma ênfase menor nos aspectos orgânicos e de constituição biológica do aluno e maior ênfase nas possibilidades dadas pelas/nas relações sociais significativas.

Retomando nossas questões iniciais, refletimos:

a) Qual o papel do grupo de estudos para as alunas do curso de Pedagogia que realizam estágio extracurricular?

As estagiárias foram percebendo que possuíam um papel no desenvolvimento das crianças que acompanhavam. Seus dizeres revelaram as diferentes vozes que perpassaram sua compreensão sobre a função a desempenhar, suas incertezas e tentativas de desenvolver as tarefas com os alunos. As estagiárias revelaram a responsabilidade assumida diante das crianças apoiadas por elas, e, no grupo de estudos, o modo de olhar para as situações ocorridas no estágio foi se modificando. O grupo teve um papel de apoio, de escuta para as alunas narrarem as tensões vividas no cotidiano escolar.

b) Há indícios de que as ações e as discussões desenvolvidas no grupo de estudos, especialmente em relação aos modos e possibilidades de aprendizagem de alunos público-alvo da educação inclusiva, refletiram nas ações realizadas pelas estagiárias nas salas comuns?

Os episódios foram reveladores das reflexões que as alunas, a professora e a pesquisadora fizeram. Partimos de uma dúvida, no primeiro eixo, no tocante às possibilidades de aprendizagem das crianças que acompanhavam, para a busca de respostas e mudanças de percepções em relação às potencialidades dessas crianças. Laura começou a ler, Lucas Gabriel conseguiu nomear e classificar brinquedos, Luíza aprendeu conceitos matemáticos, Altamiro conseguiu fazer continhas e iniciou seu processo de alfabetização, Yara foi vista e respeitada como uma criança de 5 anos e as estagiárias foram refletindo sobre outras formas de mediar as práticas desenvolvidas nos estágios, com ações significativas e a partir de um processo dialético de construções e interações.

c) Como as alunas do curso de Pedagogia estão se (trans)formando no grupo/pelo grupo de estudos, em relação as suas percepções sobre o aluno com deficiência e suas possibilidades de aprendizagem?

Houve mudanças; as alunas iniciaram o grupo de estudos de um modo e terminaram o ano de outra forma. As transformações nas percepções ocorreram nas mediações de todos os envolvidos no grupo: pela fala da professora Ana Paula, pela pesquisadora e pelas próprias alunas que foram tendo outras percepções de seus alunos e, com isso, estabelecendo relações sobre a atuação nos estágios, os diálogos do grupo, os textos teóricos e a dinâmica dialógica que o grupo foi se constituindo.

As estagiárias ocuparam diferentes lugares: estagiárias atuantes nas escolas, estagiárias ouvintes na formação oferecida pela prefeitura, estagiárias alunas do curso de pedagogia, estagiárias falantes e atuantes no grupo de estudos; são diferentes locais, diferentes vozes que foram ouvidas e impactaram a formação das estagiárias. Diferentes vozes sobre a realidade de alunos com deficiência, com autismo, com dificuldades específicas de aprendizagem no contexto da educação inclusiva: vozes dos professores regentes, dos especialistas, dos referenciais teóricos, etc. No grupo de estudos, pela mediação dos participantes, as alunas puderam refletir sobre seus dizeres polifônicos, e pela palavra, indícios de um processo de ressignificação de concepções sobre a criança, sobre a relação ensino-aprendizagem.

d) Quais são os indícios de elaboração de conhecimento dessas alunas, especialmente em relação ao ensino para alunos com deficiência?

Os alunos que acompanhavam também aprenderam! As estagiárias fizeram parte do processo de aprendizagem dos alunos que acompanharam. O tempo destas crianças muitas vezes pode ser diferenciado, a forma de respostas destes alunos não é medida em notas e desempenho de capacidades, mas dá-se através de um processo de interação dialógica e mediada pelo outro: palavras das estagiárias, dos professores regentes, dos textos trabalhados... são muitos os mediadores técnico-semióticos que envolvem o processo de aprendizagem.

Relatamos 11 episódios com ênfase nas relações intersubjetivas do grupo de estudos; múltiplas vozes que foram ecoando, reflexões e (trans)formações que ocorreram no contexto do grupo.

1º episódio: “Já está mais do que na hora dela aprender a amarrar o próprio sapato” - Gabriela traz ao grupo indícios de um comportamento de birra da aluna que acompanha. Há dúvidas do que Laura consegue aprender e do que Gabriela pode ensinar, até onde ela poderia ensinar, intervir e atuar nos estágios? Desta forma, Gabriela vai revelando seus sentimentos e modos de realizar as ações com Laura. O grupo, segundo os pressupostos bakhtinianos e a importância das outras vozes para a formação do próprio eu, leva a estagiária a olhar para o estágio e para as condições de aprendizagem de Laura. O contexto do grupo de estudos, os diálogos permeados pela palavra, contribuem para a modificação do olhar da estagiária para os modos de lidar com a aluna que acompanha.

2º episódio: “Ele está começando a apontar o dedo”. A estagiária Vitória começa a perceber que o aluno Lucas Gabriel também aprende, como outra criança; ele também pode aprender a partir de suas mediações. Neste episódio, a estagiária reflete acerca da relação teoria e prática, que está ocorrendo a partir da experiência no estágio. Vitória, ao relatar sua vivência ao grupo, revela saber que a formação docente faz-se pela relação teoria e prática, percebendo que seus dizeres estão impregnados de enunciados socialmente construídos. Enunciados que circulam em diferentes práticas sociais: nas aulas do curso de Pedagogia, em leituras teóricas, no grupo de estudos e principalmente nas vozes dos participantes.

3º Episódio: “Seria um espaço para a gente tentar melhorar o contexto escolar mesmo...”. Ao relatar as situações vivenciadas no encontro de formação que a rede promove, as alunas informam que gostariam que este momento fosse perpassado por considerações e situações reais vivenciadas no cotidiano dos estágios e não somente por aspectos teóricos e históricos da educação especial. Esse episódio evidencia como os estágios extracurriculares não estão configurados em uma modalidade que atenda as expectativas, as dificuldades, as carências e as necessidades das estagiárias, principalmente na realidade da qual as estagiárias faziam parte, com o público-alvo da educação especial. Neste contexto, chegamos a conclusões sobre este local, um lugar de significação onde, por meio dos instrumentos técnico-semióticos (narrativas, leituras e discussões do grupo), as estagiárias podiam compartilhar suas experiências e refletir sobre o seu papel.

4º episódio: “A gente não tem uma condição de trabalho boa...”. O ano está terminando e há dúvidas sobre as alunas continuarem ou não nos estágios nos próximos anos. Há uma tristeza diante das condições nas quais foram realizados os estágios; elas gostariam que tivesse sido diferente. Ao analisar seus dizeres, atribuímos sentidos a eles: elas sabiam de suas responsabilidades como estagiárias e buscaram formas de auxiliar os alunos, principalmente no campo pedagógico. No final, foram tendo percepções de sua importância

neste acompanhamento, e que a formação que receberam não atendeu às suas necessidades.

5º episódio: “Quando ela pega o jeito, ela consegue fazer!”. Ela também aprende. Luíza, uma aluna com uma lesão cerebral decorrente de um acidente de moto, consegue participar de um jogo matemático, compreendendo as regras, conseguindo jogar e ganhando de seus colegas, em um ângulo em que diziam que não aprenderia matemática. A estagiária que assumiu a responsabilidade pela aprendizagem de Luíza foi percebendo mudanças a partir de suas ações. Logo, a experiência vivida no estágio extracurricular permitiu um confronto com a complexidade das relações de ensino e com as diferentes percepções e olhares que se têm/ tinha sobre o ensino para alunos com deficiência; uma relação de sentidos, que foi sendo estabelecida entre os enunciados e vozes da comunicação verbal.

6º episódio: “Ele foi na praia e fez um golfinho... ele escreveu: GOL-FI-O!”. O sonho de uma criança com deficiência era ler, como as outras crianças também faziam... e assim, neste episódio, percebemos a importância do outro para suscitar uma articulação entre a teoria e a prática, para que a estagiária fosse se transformando. Destacamos indícios do processo de (trans)formação da aluna Miriã ao perceber outros modos de olhar para a criança que acompanhava, principalmente para a temática de crianças rotuladas com deficiência ou como alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi uma outra forma de olhar, instigada/ construída pelo grupo de estudos.

7º episódio: “Laura aprendeu a ler”. Uma criança com deficiência também consegue aprender. A escola é propulsora do desenvolvimento cultural e, nesse contexto, a escola e o outro assumiram papéis essenciais para uma mudança de concepção, em que uma criança com deficiência também conseguiu aprender a ler. Desse modo, as estagiárias, vão percebendo que as crianças que acompanham também avançam, reconhecendo outros olhares e percepções sobre o trabalho que desenvolvem nos estágios.

8º episódio: “Com a prova diferenciada, ela se sentiu mais capaz de fazer!”. Gabriela tem a percepção de que, através de adaptações na avaliação, Laura consegue realizar a prova. A experiência no estágio extracurricular permitiu à estagiária compreender que os alunos com autismo podem aprender e se desenvolver como os demais. O grupo propiciou outra forma de enxergar o desenvolvimento da criança. Logo, podemos dizer que ele funcionou como forma de supervisão e reflexão para Gabriela, contribuindo para seu processo formativo. Neste sentido, trazemos à baila a importância de uma supervisão sistemática para o processo formativo, com práticas e experiências compartilhadas.

9º episódio: “Às vezes ela só tem um tempo diferente”. A professora Ana Paula chama a atenção da estagiária para a percepção sobre o ensino que se deve ter de uma criança com 5 anos. Será que aprender letras e números é tão importante nesta faixa etária? Seguindo os pressupostos bakhtinianos, podemos perceber a importância do outro para que a estagiária

pudesse olhar para Yara de outra forma. Podemos pensar na importância do momento de estar no grupo, de um espaço para narrarem suas experiências e suas reflexões sobre elas, para a formação das alunas estagiárias.

10º episódio: “Ele escreveu golfinho sozinho”. Indícios de transformação. Por meio do grupo, a aluna Bianca reflete sobre uma possível mudança de possibilidades sobre uma criança que já possui a marca de “deficiente” e da não capacidade.

É perceptível que a estagiária Bianca foi se modificando pela palavra do outro; foi se constituindo como estagiária, como estudante de pedagogia e como cidadã social que não compactuava com a realidade da escola em relação ao processo de inclusão de Altamiro.

11º episódio: “Ela mudou muito a minha vida”. Tomando consciência de seu papel como estagiária, Gabriela compartilha sua emoção no último encontro, relatando que a aluna mudou sua vida.

E assim, abarcamos a problemática apontada no título da tese: ‘Estágio Extracurricular no curso de pedagogia: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva’, com inclusões inacabadas, mas muitas reflexões. A situação dos estágios extracurriculares configura-se como um modo precário de profissional de apoio para lidar com o público-alvo da educação especial. Contratam-se estagiárias, em caráter temporário, com salários reduzidos. No nosso caso, essa situação ficou evidente: alunas sem formação específica, já que estavam no 1º ano de graduação, e recebendo uma ‘formação’ que, segundo revelaram as estagiárias, não tinha consonância com as situações reais do contexto diário dos estágios. Os temas eram relacionados à parte burocrática dos estágios, ao histórico da educação especial e não à problemática encontrada diariamente nas situações reais dos estágios: condições de trabalho, em que e como deveria ser o acompanhamento do estágio, local para atuação com a criança que acompanhava e planejamento com os professores titulares.

A contratação de alunas para realizar o estágio extracurricular sem apoio e condições adequadas de trabalho permite-nos discutir como a efetivação das políticas de educação inclusiva ainda está aquém do que seria esperado para garantir o acesso de todos os alunos ao desenvolvimento cultural. Ficou evidente uma tentativa da Secretaria Municipal no empenho da contratação das estagiárias, mas, e depois de contratadas? Qual o trabalho a ser realizado com estas estagiárias? Houve ainda uma tentativa de formação, realizada pelo órgão responsável pelo estágio, embora insuficiente. Faltou a troca de experiências entre órgão responsável e alunas para saber o que estava acontecendo, quais os problemas, as dificuldades e principalmente a realidade em que estavam vivenciando. Neste momento, não adiantou virem com as formações prontas, com textos teóricos sobre a Educação Especial e desvinculados da realidade dos estágios.

Ainda, em relação a políticas de inclusão e contratação de estagiárias, podemos refletir que, em um primeiro ano de graduação, as alunas não dispõem de subsídios teóricos suficientes para atuar na prática com as crianças, ainda mais pensando na realidade de crianças com deficiência, com autismo, com TDAH, etc. Assim sendo, se a capacitação das estagiárias tivesse tido outro enfoque, de um trabalho colaborativo com os professores regentes e com a escola, com supervisões focadas nas situações dos cotidianos diários encontradas nos estágios, a realidade dos estágios poderia ter sido outra. Desta forma, faltou embasamento teórico para que as mesmas pudessem demonstrar segurança no trabalho que estavam desenvolvendo junto às crianças no sentido de entenderem que o seu trabalho não precisaria ser apenas um “acompanhamento” da crianças com deficiência, e sim também ter um enfoque no desenvolvimento/ aprendizagem destas crianças. O grupo de estudos foi se construindo e se constituindo como um local e espaço de construção de saberes e percepções, com subsídios teóricos e metodológicos que a didática e o currículo exigem, por meio de diálogos e troca de experiências a partir das realidades vivenciadas nas escolas e trazidas nas reuniões pelas estagiárias. Um lugar de práxis pedagógica: reflexão – ação – reflexão, para uma nova ação e um novo direcionamento de todos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Nesta reflexão, há a importância de estabelecer um trabalho de formação ou supervisão nos estágios baseado na constante problematização, construção, articulação do contexto social com as situações vivenciadas e em colaboração. No caso, a articulação da realidade escolar com o contexto social de todos envolvidos na pesquisa: estagiária, professores e escola.

Em nossos subsídios teóricos, tivemos como base Vigotski e o papel do outro na mediação para o desenvolvimento social e cultural e a importância do dialogismo, nas interações sociais, nas múltiplas vozes e concepções que foram sendo constituídas em cada um dos participantes do grupo, embasadas pelos pressupostos bakhtinianos. Uma relação dialógica construída no processo de interação verbal entre os sujeitos, uma relação de sentidos, que foi sendo estabelecida entre os enunciados e as vozes da comunicação verbal entre todos integrantes do grupo.

Retomando os objetivos iniciais da pesquisa, investigar as possibilidades de (trans)formação das estagiárias de um curso de Pedagogia que realizaram estágios extracurriculares, focalizando o processo de desenvolvimento dessas alunas no grupo, o grupo propiciou reflexões e contribuiu para as (trans)formações das jovens estagiárias.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, ressaltamos:

1. Compreender as percepções das alunas de um curso de Pedagogia sobre o seu papel como estagiárias em salas de aulas com alunos público-alvo da educação especial. inclusiva. As alunas, estagiárias, foram percebendo seu papel na atuação com os alunos que

acompanhavam. Houve dúvidas sobre o que deviam fazer, como realizar as atividades. Partindo de uma atuação de possibilidades para com o aluno que acompanhavam, elas puderam ser mediadoras e fazer parte do processo de aprendizagem.

2. Compreender os sentidos construídos pelas discentes sobre o ensino para alunos público-alvo da educação especial, a respeito de suas possibilidades de aprendizagem, considerando-se as condições concretas oferecidas pela escola. Neste sentido, no início houve dúvidas se estas crianças, que elas acompanhavam, eram capazes de aprender; pela mediação do grupo e das concepções teóricas que estudaram, as estagiárias constataram que as crianças poderiam aprender, desde que tivessem condições adequadas: práticas significativas mediadas pelo outro.

3. Buscar indícios de que as discussões desenvolvidas no grupo de estudos estão refletindo no processo formativo das alunas. Bakhtin ajudou-nos muito: múltiplas vozes nos discursos que ecoaram na fala de todos integrantes do grupo, situações que foram ressaltadas pelo outro, que ganharam outro sentido, outra voz, outra percepção, um olhar de excedente – para além dos que os olhos viam – mas que não dava para enxergar... este foi o papel do outro, ou melhor, dos outros – e do grupo nesta constituição/ construção.

Todos os que pertenceram ao grupo fizeram parte deste processo: estagiárias, professora, pesquisadora, professores do curso de pedagogia e responsáveis pelo núcleo de apoio à educação especial do município. Contribuições para a formação de futuros professores: não chegamos a uma receita, a um modelo padronizado e único do que as futuras estagiárias, professoras, deveriam fazer e como realizar. Só temos respostas inconclusivas, que vão depender de quem for ler, de quem estiver predisposto a sentir e perceber o que está nas entrelinhas de ações, quais são os indícios essenciais para direcionamentos e situações que envolvem o universo da educação inclusiva, dos estágios e da formação de professores.

No grupo de estudos, os estágios passaram a ter uma grande importância. Pode ser que, no início, fazia parte do *trabalho desenvolvido pelas estagiárias*; depois, fomos adentrados em questões relacionadas à educação especial, ao modo com as crianças aprendem, aos teóricos da educação, às políticas de inclusão. Principalmente a sua essência foi a escuta, o falar e o diálogo entre os integrantes do grupo.

O movimento do grupo levou as alunas a terem outro olhar.

Dessa forma, o ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro de complexos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Esta pesquisa tende a ter uma contribuição importante para todos aqueles que trabalham com educação especial, formação de professores e crianças com deficiência. Apontamos que as mudanças de concepções e modos de compreensão acerca da deficiência e do ensino para essas pessoas ocorrem mediante a mediação entre os processos vividos e os conhecimentos teóricos. Assim, no caso de contratação de discentes em formação para acompanharem alunos público-alvo da educação especial consideramos que se o objetivo for contribuir para o processo formativo desse aluno, esse estágio não pode prescindir de supervisão sistemática, de modo que as redes de ensino necessitariam criar em parcerias com as instituições de ensino superior, políticas de apoio aos estagiários com programas de supervisão orientados para as inter-relações entre teoria e prática. Ainda assim, compreendemos que é urgente que os municípios que se utilizam desse recurso de contratar estudantes para o apoio aos alunos público da educação especial, revejam suas estratégias, pois a educação inclusiva não se faz com ajustes mínimos que desconsideram a diversidade de alunos que habitam as salas de aula. Uma verdadeira educação inclusiva demanda uma transformação da escola e de todos que acreditem nas possibilidades de mudanças: alunos público-alvo da educação especial, estagiários, professores, estudantes e profissionais inconformados com a realidade da educação especial.

Para mim, foi um diferencial, um transcender pessoal e profissional de possibilidades e atuações... resignificar, modificar, buscar e constituir-me de uma nova forma de olhar o outro... e o olhar das estagiárias foi essencial para este *meu* ver através do espelho, do outro, dos outros...

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p.373- 374).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, H. M. De P., SILVA, T. G. Estudo dois. O diretor frente ao processo de exclusão escolar. In: MARIN, Bueno (Orgs.). **Excluindo sem saber**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2010. p. 49-78.

ALENCAR, L. C. de. **(Im)possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2012. 135p. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/educacao/dissertacoes.vm?ano=2012&busca=&lang=br>>. Acesso em 27 de Janeiro de 2020.

AMARAL, L. A.. **Conhecendo a Deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMARAL, M., MONTEIRO, M. I. B. A Formação de Professores no GT 15 - Educação Especial da ANPED (2011-2017): Entre Diálogos e (Novas) Pistas. **Revista Brasileira Educação Especial** [online]. 2019, vol. 25, n.2, pp.301-318. Epub June 13, 2019. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200008>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382019000200301&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: julho de 2020.

AMORIM, M. In: **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ANJOS, D. D. dos, NACARATO, A. M., FREITAS, A. P. de,. Práticas colaborativas: o papel do utro para as aprendizagens docentes. **Educação Unisinos**. R.S. vol.22(2), abril-junho, 2018. p. 204-213. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.10>>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

BATISTA; AMARAL MONTEIRO. Quem ensina braille para alunos cegos? – a formação de professores em questão. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 36-49, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v.36i2.676>. <file:///C:/Users/User/Documents/USF%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/DEFESA/Batista.%20Amaral%20e%20Monteriro%202018.pdf>. Acesso em: julho de 2020.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BECKETTS, S. **El Innombrable**. Barcelona: Lumen, 1966, p. 267.

BOTTURA, N. V. Z.; FREITAS, A. P. de. Avaliação processual do ensino-aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino. In: MONTEIRO, M. I. B., FREITAS, A. P. de, CAMARGO, E. A. A (org.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 41-58.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 27 de janeiro de 2020

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_da_educacao.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos) (Conferência de Jomtien) – 1990**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL. **Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001b**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set., 2001. Seção 1, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL. **Profissionais de apoio para alunos com deficiência e TGD matriculados nas escolas comuns.** (Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEEEP/GAB). 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: julho de 2020.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02/10/2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2020.

BRASIL. **Orientações para a Implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº2, de 1º de julho de 2015.** 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL, **Base Nacional comum Curricular .Educação é a Base.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em 26 de julho de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Ministério da Educação. 2019. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192 Acesso em 27 de janeiro de 2020.

BRAIT, B.; MELO, R. de M. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. P. 61-77.

BRAIT, B. **Bakhtin:** outros conceitos-chave. 1ªed. - 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. 263 p.

CARLINO, E. P. **Necessidades educacionais especiais e necessidades formativas de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP): Piracicaba, 2000. 138 f. Disponível em: <<http://unimep.edu.br/pos/stricto/mestrado-em-educacao/biblioteca-digital>> Acesso em 27 de janeiro de 2020.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez – USF, 1997.

CARVALHO, C. A. S. M. **O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual.** Itatiba, 2019. 150 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Scrito Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Disponível em: <https://dsv.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1274050442138629.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

CHAVES, et al. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizaçãoe do bom ensino. **Educação**: Santa Maria, v. 39, n.1, Jan./abr. 2014. p. 129-142. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4210>. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia cognitiva. **Proposições**, v. 17. N. 2 (50). Maio/ago 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643626/11145>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental:** focalizando a noção da compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/THJXLGNYJXOD.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2020.

_____. **Constituição humana, deficiência e educação:** problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. – 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254176>. Acesso em 27 de julho de 2020.

DAINEZ, D.; DECIETE, N. Práticas de leitura nas con(tra)dições da educação inclusiva. **Revista Leitura: Teoria & Prática (Suplemento)**, n. 58, jun., 2012, p. 854-863. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/399589183/Artigo-Praticas-de-Leitura-Nas-Contradicoes-Da-Educacao-Inclusiva-Revista-Leitura-Teoria-Pratica>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigostky: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez., 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/685/328>> Acesso em 27 de janeiro de 2020.

DAINEZ, D. ; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. p. 1-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e187853.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2020.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Tailândia. **Conferência de Jomtien**. <https://www.unidef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em 11 de novembro de 2017.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. O ensino de Didática e Metodologias Específicas: caminhos inovadores na formação de professores polivalentes em Cursos de Pedagogia no estado de São Paulo. In: PEDROSO, et al. **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. Ed.. – São Paulo: Cortez, 2019. P. 112-154.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e Desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. da; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª ed. Maringá: Editora da UEM, 2012. P. 157-186.

FAITA, D. A noção de um gênero discursivo em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico). p. 159-177.

FARIA, L. R. A. de. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA, K. P. , PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática e Estágio**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 31 – 56.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. Ed. Rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). – 4 ed. rev. – Campinas, Sp: Autores Associados, 2013. p. 21 – 46.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**. USP: Universidade Católica de Santos. Set. 2009. 74 p. Disponível em:

<http://www.prpq.usp.br/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/cadernos-de-pedagogia>. Acesso em 27 de julho de 2020.

FREITAS, A. P. de et al. O olhar do outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: imagens de educadores e colegas. In: **Comunicações**. Piracicaba. Ano 21, n. 2., p. 67-81. Jul – dez., 2014. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238>. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/USF%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/DEFESA/O%20olhar%20do%20outro.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M.I.B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, v. 33, nº 2, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245>. Acesso 17 set. 2017.>Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. In: **Revista Lusófona de Educação**, v. 34, p. 143-159, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>. Acesso em 27 de julho de 2020.

FREITAS, A. P. de, ANDRADE, J. M. A. A.. Possibilidades de atuação do professor de Educação Física no Processo de Aprendizagem de alunos com deficiência. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n.4, 1163 – 1176, out/dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/64231>. Acesso em 12 de julho de 2020.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D. Estágio extracurricular e educação inclusiva: dilemas e percepções de alunas do primeiro ano de um curso de pedagogia. In: Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. v. 4, n. 1, p. 79-100. Jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/30043/0>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

FREITAS, H. C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação (atualizado). In: **Formação de Professores – Blog da Helena**. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em 14 de junho.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, 33 (119), 379-404, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330201200200004>. Acesso em 14 de junho de 2020.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**. V. 20, n.35, p. 89-99, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso 05 jun. 2018.>Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

FREITAS, M. T. de Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. P. 311-330,

_____. de A. Implicações de ser o mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M. T. de A. (Orgs.) **Educação, Arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 95-106.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 16, n. 03, p. 335-352. Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>. Acesso em: 14 de julho de 2020.

GABRIEL, C. T.; LEHER, R. “Complexo de formação de Professores” da UFRJ: desafios e apostas na construção de uma política institucional. In: **Formação em Movimento**. V.1, n.2, p. 218-236, jul./ dez., 2019. Disponível em: <costalima.ufrj.br. Acesso em 14 de junho de 2020.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação. ANPED**: Rio de Janeiro, v.18. n. 52. Jan.-mar. p. 101-109, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 13 de agosto de 2018.

_____. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. In: **Comunicações**. Piracicaba, v. 23. n. 3. Número Especial. p. 7-26. 2016. Disponível em: <<http://dx.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. USP: São Paulo, n. 100. Dez./ jan./ fev. 2013- 2014. p. 33-46.

GATTI, B. A., NUNES, M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vítor Civita, 2008.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. São Paulo: Ática, 2004, 242 p.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 71 – 101.

_____. Linguagem e Identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. In: **Ciências & Letras**. Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, jan/jun de 2011.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Orgs.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11- 28.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11-28. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). p. 11-28. 1997.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95 – 114.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva**. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). – 4 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2013. p. 65-84.

GOULART; CONTIJO; FERREIRA, (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

JANUZZI, G. S. de M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, Campinas, v. 25, n.3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 27 de julho 2020.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 A 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR. N. 41, p. 61-79, jul/set. 2011. Disponível em: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Acesso em 27 de julho de 2020.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. – 4ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea). p. 47-64.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 34, n. 93, maio-

ago. 2014. p. 207-224,. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em agosto de 2018.

KASSAR, M. de C; REBELO, A. S. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. In: **Inclusão Social**, DF, v, 11 n.1, jul/dez. 2017. p. 56-66,. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079/3591> Acesso em 15 de junho de 2020.

LACERDA, C. B. F. de. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento**. São Paulo: Cabral Editora, 1995.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea). p. 5-19.

LEITE, E. A. P. et al. Formação de Profissionais da Educação. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, jul.-set., 2018. p. 721-737,. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>. Acesso em julho de 2020.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. (texto de Jorge Larrosa, trad. De Alfredo Veiga-Neto, 4ª ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

LIMA, S. de; ALMEIDA, M. I. Ensino e aprendizagem na educação básica: perspectiva de estudantes para a formação docente. In: AROEIRA, K. P. , PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática e Estágio**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2008. p.57-76.

LOPES, A.; PEDROSO, C. C. A. Instituição especializada e o apoio à escolarização do aluno com deficiência: avanços e retrocessos em tempos de inclusão. **Comunicações**. Piracicaba, v. 23. n. 3. Número Especial, 2016. p. 97-116. Disponível em: <<http://dx.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n3ep97-116>>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

LOUREIRO, C. F. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**. Rio Grande, v. 8, 2003, p. 37 – 54.

MAGALHÃES, R. de C. B.; CARDOSO, A. P. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**, Brasília: Líber Livro, 2011.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_liqia_-_analise_socio-historica_do_processo_de_personalizacao_de_professores.pdf. Acesso em 27 de julho de 2020.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. p. 130-143. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125076/ISSN2175-5604-2013-05-02-130-143.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23/02.

_____. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. In: **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, jan./jun. 2014. p. 227-246. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/763/631>. Acesso em 23/02.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. Concepções e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. In: MONTEIRO, M. I. B., FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 23-39.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, jan./mar., 2014. p. 95-107. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100007. Acesso em: 27 ago. 2016.

MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A.; FREITAS, A. P. Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol. 16. N.S1, 2016. P. 940-944. Disponível em: DOI: 10.1111/1471-3802.12236. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12236>. Acesso em 13 ago. 2019.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática – Ano 9, Nos. 9-10 (2004-2005)**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4291874/mod_resource/content/1/Nacarato_eu%20trabalho%20primeiro%20no%20concreto.pdf. Acesso 17 jul. 2020

NÓVOA, A. **O professor e as histórias da sua vida**. In: Vidas de Professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11-29.

_____. A formação de Professores e a Profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações do Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 15-34.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Entrevista concedida a Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria**, Belo Horizonte, fev. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/USF%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/DEFESA/Entrevista.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2020.

OLIVEIRA, I. M.; PINTO, A. K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. In.: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M., BAPTISTA, C.R. (orgs.) **Professores de educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.105-124.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** São Paulo, Plexus. 1997.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: PADILHA, A. M. L., OLIVEIRA, I. M. (orgs.). **Educação para todos: as muitas facetas da inclusão escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 17-58.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto)biográfica, docência e profissionalização. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 27, n. 01. Abr., 2011. p. 369-386. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

PEDROSO, C. C. A. et al. Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In: **Cursos de Pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2019. P. 24 – 60.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática: Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). Site: **educacaoonline** www.educacaoonline.pro.br. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Selma_Pimenta/publication/332976850_Para_uma_re-significacao_da_Didatica_Ciencias_da_Educacao_Pedagogia_e_Didatica_uma_revisao_conceitual_e_uma_sintese_provisoria/links/5cd4cc63a6fdccc9dd9c5b46/Para-uma-re-significacao-da-Didatica-Ciencias-da-Educacao-Pedagogia-e-Didatica-uma-revisao-conceitual-e-uma-sintese-provisoria.pdf. acesso em: julho de 2020.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Saberes Pedagógicos e a atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____. **Entrevista cedida a Lenilda Rego Albuquerque de Faria,** São Paulo, SP. Out. 2008.

_____. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN: A. J.: . PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática teoria e pesquisa.** Araraquara: Junqueira & Associados, 2015.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA et al. A construção da didática no GT – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação.** v. 18, n. 52, jan-mar, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** In: Revista Poiesis. V. 3, n. 3 e 4, 2005/ 2006. p. 5-24. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542> Acesso em 01 de junho de 2020.

PIMENTA et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, jan./mar. 2017. p. 15-30. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022017000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 de julho de 2020.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (org.) **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2003, p. 33-62.

_____. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski**. São Paulo: Cortez. 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, Julho, 2000. p. 45-78.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas 29(3). jul – set, 2012. p. 327-340. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2020.

PRIETO, R. R.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**. Porto alegre, v. 39, n. 3, 2014. p. 725-743. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45570>. Acesso em 26 de julho de 2020.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B. P.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u130. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

RODRÍGUEZ, M. V. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, jan./dez. 2008. p. 119-139. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/USF%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/DEFESA/Pol%C3%ADticas.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

SAVIANI, D. A. A nova Lei de Diretrizes e Bases. In: **Pro-posições**, Campinas, n.1, mar. 1990. p. 7-13. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 99-134.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**. V, 9, n. 1 jan/jun. 2011. pp. 07-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em julho de 2020.

_____. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, jun. 2015. p.26-43. Disponível: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/12463/9500> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

SBEM, Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), **Texto referência - Diretrizes Nacionais e base comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Universidade de Brasília: Campus Darcy Ribeiro. Out. 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_final_sbem_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educacao_basica.pdf. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência Intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenções precoces. In: Inc. **Soc., Brasília**, DF, v. 10 n.2, jan./jun. 2017. p. 17-27. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028>. Acesso e.: 14 de julho de 2020.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê?. **CADERNOS ESE**, NITERÓI, RJ, v. 01, n.01, 1993. p. 78-82.

SMOLKA, A. L. B., GOES, M. C. R. de e PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J., RIO, P. del., ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. São Paulo: Artmed, 1998. p. 143-158.

SMOLKA, A. L. B.. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Campinas, p. 99-118. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643630/11149>. Acesso 04 dez. 2018.

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. (Orgs.). **Questões do desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

_____. **A criança na fase inicial da escrita**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-87.

_____. A formação do professor polivalente e o lugar da didática e das práticas de ensino em cursos de pedagogia. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP – Campinas. Junqueira & Marin Editores, livro 2, 2012a. p. 000194.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

VARANI, A.; OLIVEIRA, S. B. de, Tornar-se professora no estágio supervisionado: um processo de implicação e atuação. In: **Linha Mestra**, n. 29, maio-ago, 2016. p. 13-17. Disponível em: https://linhamestra29.files.wordpress.com/2016/09/03_tornar_se_professora_no_estagio_supervisionado_um_processo_de_implicacao_e_atuacao_adriana_varani_sara_badra_de_oliveira.pdf. Acesso em julho de 2020.

VYGOTSKY, L. S. El defecto y la compensación. In: **Obras completas**. Tomo cinco. Moscú, 1983.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Obras escogidas. V. II. Madrid: Visor, 1993.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. 391p.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21 (4), p. 681-701. (tradução VINHA, M. P.).

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

WERNER, J. **Saúde & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.