

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Iara Susi Maria Silva

Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio
à Inclusão

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2019

Iara Susi Maria Silva

Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio
à Inclusão

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

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

São Paulo

2019

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos fotocopiados ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

e-mail: iarasusi@gmail.com

Iara Susi Maria Silva

Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio
à Inclusão

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

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

Aprovado em: __/__/__

Banca Examinadora

Bolsista CNPq: 2º semestre de 2017; 1º e 2º semestre de 2018 (Processo n.º 134292/2017-0).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e a todas que, de maneira direta ou indireta, colaboraram na trajetória de elaboração desta pesquisa.

Aos professores e professoras do grupo de Psicologia Sócio-Histórica da graduação da PUC-SP, em especial à Prof.^a Dr.^a Ana Bock, que me incentivou e orientou a pesquisa e os estudos na pós-graduação.

Ao grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade (GADS), em especial à Prof.^a Dr.^a e orientadora Wanda Maria Junqueira Aguiar (Ia), que desde os primeiros encontros, acolheu meu desejo de aprofundar os estudos na temática da formação docente, oportunizando espaços para dúvidas, diálogos e a construção deste trabalho.

Aos professores e professoras do PED, em especial à Prof.^a Dr.^a Mitsuko Ap. Antunes (Mimi), sempre generosa no trato com os mestrandos, por sua rica contribuição e participação na banca desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Carla Biancha Angelucci, a qual tive o prazer de conhecer em outros espaços de trabalho, que é uma referência de luta para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Agradeço também pela grandeza de suas reflexões e contribuição na banca desta pesquisa.

Aos amigos doutorandos Fábio A. Gomes, Agda M. F. Carvalho e Luciana Magalhães que foram pacientes comigo e me apresentaram o ‘caminho das pedras’ na vida acadêmica.

Às amigas fraternas de Jamille Khouri, Marcos M. Amaral e Daniel Van Ham, psicóloga/os pesquisadora/es, cujos trabalhos tratam de temas pertinentes às questões sociais brasileiras, reafirmando o compromisso social da Psicologia através da produção científica.

Às colegas de trabalho, professoras da Educação Especial do CEFAI, com quem compartilho saberes e experiências para tornar a educação pública mais inclusiva. Às professoras que conheci na breve passagem pelo NAAPA, que ajudaram a expandir meu desenvolvimento profissional.

Ao Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (GIQE), grupo de psicólogos/as que sempre contribuíram com a reflexão e ação para os processos de democratização na Educação.

Aos familiares: pais, irmãos, sobrinhos e companheiro Elenildo, que permaneceram junto comigo nessa jornada, reforçando outras mediações para além da vida acadêmica.

Às amigas psicólogas da graduação Andrea Edde, Tereza Cristina de Oliveira e Nathali Eustáquio, que também contribuem diariamente não apenas na jornada da nossa profissão, mas também em muitos momentos da vida pessoal.

Ao Edson Aguiar de Melo, assistente de coordenação do Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, que sempre esteve disponível, pacientemente, para atender às diversas demandas administrativas.

Ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa é fundamentada nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, embasada na teoria de Vigotski, de seus seguidores e de outros autores contemporâneos. O objetivo do estudo é compreender a atuação do profissional formador da Educação Especial. Para tanto, discute formação docente em serviço e Educação Especial, buscando apreender as significações de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI) sobre a sua atuação como formadora na Educação Especial. A PAAI participante é uma profissional do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), serviço que acompanha e orienta os processos de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas da cidade de São Paulo.

Para a investigação, utilizou-se a entrevista reflexiva (SZYMANSKI *et al.*, 2011), realizada em três encontros que foram gravados e transcritos para serem utilizados na etapa de análise. Os dados das entrevistas foram analisados por meio do procedimento do Núcleo de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR *et al.* 2015). Foram elaborados três Núcleos de Significação, sendo eles: 1. O diálogo como base formativa: a constituição colaborativa da profissão docente e a superação de dificuldades; 2. Processos educacionais tendo a relação professor-aluno como fundo e a deficiência como um aspecto singular no interior dessa relação; e 3. A construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo.

A análise interpretativa na fase do internúcleos parte dos conteúdos dos Núcleos de Significação, analisados sob a dialética sentidos e significados. Assim, depreenderam-se aspectos referentes à questão pesquisada que podem ser contributivos para iluminar e aprofundar as temáticas referentes à formação docente, ao desenvolvimento do estudante com deficiência e de seus professores e aos movimentos de mudança da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: educação especial; formação docente; Psicologia Sócio-Histórica; significado e sentido.

ABSTRACT

This research is based on the assumptions of Socio-Historical Psychology, based on the theory of Vygotsky, his followers and other contemporary authors. The objective of the study is to understand the performance of the Special Education's teacher professional. In order to do so, it discusses in-service teacher education and Special Education, seeking to understand the Teacher of Follow-up and Support to Inclusion's meanings about her role as a trainer in Special Education. The Teacher of Follow-up and Support to Inclusion participant is a professional of the Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), a service that follows and guides the processes of schooling of the target audience of Special Education in schools in the city of Sao Paulo. For the investigation, we used the reflexive interview (SZYMANSKI et al., 2011), performed in three meetings that were recorded and transcribed for use in the analysis stage. The data of the interviews were analyzed through the procedure of the Nuclei of Meaning (AGUIAR and OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR et al., 2015). Three Nuclei of Meaning were elaborated, being: 1. The dialogue as formative base: the collaborative constitution of the teaching profession and the overcoming of difficulties; 2. Educational processes having the teacher-student relationship as background and the disability as a singular aspect within this relationship; and 3. The construction of a perception sensitive to Special Education as the goal of the formative work. The interpretative analysis in the phase of the internuclears starts from the contents of the Nuclei of Meaning, analyzed under the dialectic senses and meanings. Thus, aspects related to the question researched were apprehended that could be contributory to illuminate and deepen the themes related to teacher education, to the development of students with disabilities and their teachers and to the movements of change of the National Policy of Special Education in the Education Perspective Inclusive.

Keywords: Special Education; Teacher Education; Socio-Historical Psychology; Meaning and Sense.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVSpsi	Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
GADS	Grupo Atividade Docente e Subjetividade
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE1	Público Alvo da Educação Especial
PAEE2	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PAAI	Professor de Acompanhamento e Apoio à Inclusão
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
NS	Núcleo de Significação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional

Fonte: A autora, 2019.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
2.	BREVE ENCONTRO COM A LITERATURA.....	27
3.	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
4.	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	47
4.1	Psicologia Sócio-Histórica	51
4.2	Historicidade	52
4.3	Mediação	52
4.3	Pensamento e Linguagem.....	53
4.4	Significado e Sentido	54
5.	A PESQUISA.....	55
5.1	Objetivo geral.....	55
5.2	Objetivos específicos.....	55
5.3	Abordagem qualitativa	55
5.4	Caracterização do sujeito da pesquisa	57
5.5	Gisele - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI)	59
5.6	Procedimentos para a produção de informações: entrevista reflexiva	59
5.7	Procedimento para análise das informações: Núcleo de Significação	60
6.	ANÁLISE.....	65
6.1	Leitura das entrevistas.....	66
6.2	Identificação e separação das frases com significado (pré-indicadores).....	66
6.3	Aglutinação dos pré-indicadores (indicadores).....	68
6.4	Elaboração dos Núcleos de Significação.....	72
6.5	Núcleo 1: O diálogo como base formativa: a constituição colaborativa da profissão docente e a superação de dificuldades.....	74
6.6	Núcleo 2: Processos educacionais tendo a relação professor-aluno como fundo e a deficiência como um aspecto singular no interior dessa relação	97
6.7	Núcleo 3: A construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo	112
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS – ANÁLISE INTERNÚCLEOS.....	127
8.	REFERÊNCIAS	135
9.	APÊNDICES	141
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141
	Entrevista 1: feita em 27/07/2018.	143
	Entrevista 2: feita em 06/09/2018	168
	Entrevista 3: feita em 09/11/2018.	178

LISTA DE PRÉ-INDICADORES DISTRIBUÍDOS EM INDICADORES	189
--	-----

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial atual está estruturada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Nela está proposta a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades em todos os níveis, etapas e modalidades em classes comuns do ensino regular. A perspectiva de educação inclusiva fundamenta-se como:

(...) um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2014).

Passado mais de dez anos do lançamento dessa política, a relação entre formação docente, Educação Especial e inclusão escolar de estudantes com deficiência ainda enseja debates calorosos no interior das escolas especialmente sobre a operacionalização da PNEEPEI (BUENO, 2011; BRIANT E OLIVER, 2012; DOUNIS e FUMES, 2016; MATOS E MENDES, 2015; MAGALHÃES, 2016; PAGNEZ *et al.*, 2015).

O interesse pelo tema da formação docente na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva relaciona-se com a minha vivência profissional. Sou psicóloga e trabalho desde 2012 no Centro de Formação Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) em um setor ligado à Divisão Pedagógica (DIPED) presente em todas as Diretorias Regionais de Ensino (DRE) da cidade de São Paulo. O CEFAI é um serviço instituído em 2004, faz parte da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2004; 2016), e é responsável por acompanhar e orientar a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na cidade de São Paulo. Nesses anos de trabalho, acompanhei o encaminhamento de queixas escolares dos estudantes com e sem deficiência, evidenciando pedido de apoio das escolas para a realização de um Projeto Político Pedagógico nos moldes de uma educação inclusiva, isto é, uma escola que tenha espaço para todos em oposição ao ato de excluir aqueles que não se adequam a um determinado perfil estudantil (MENDES, 2017).

A prestação de serviço do CEFAI é feita pelas professoras de acompanhamento e apoio à inclusão (PAAI), profissionais especializadas que organizam e oportunizam a formação às escolas no campo da Educação Especial. Essa formação é realizada em serviço para o desenvolvimento docente na elaboração de formas diversificadas do trabalho

pedagógico, auxiliando a escola na construção de um ambiente acessível aos seus estudantes. Conhecer essa estrutura faz parte do objeto deste estudo. Sendo assim, segue a apresentação da organização da pesquisa.

A construção desta pesquisa passou por um processo de idas e vindas para a escolha do objeto de estudo, pois dado o tempo delimitado do mestrado, um recorte era necessário. A intenção, desde o início, era discutir a formação docente e sua relação na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborando a discussão a partir de situações escolares e, a partir daí, registrar e analisar as dificuldades e os enfrentamentos da comunidade escolar para pensar junto a eles a elaboração da formação em serviço. Ressalta-se que a formação em serviço é um dispositivo que visa a colaborar com o desenvolvimento do trabalho docente na elaboração das práticas de ensino voltadas a todos os estudantes. Tem sido uma questão emergente garantir, para além da matrícula, um processo educacional de qualidade ao público-alvo da Educação Especial. Por isso a correspondência entre a formação em serviço e a Educação Especial. Os serviços prestados pelo CEFAI pareciam ser o fio-condutor para essa investigação, uma vez que seu próprio nome diz respeito às ações formativas e de acompanhamento dos processos da educação inclusiva.

Nesse ponto do projeto de pesquisa, questões surgiram acerca do percurso a ser feito, sendo que a principal girava em torno de qual seria o meio mais adequado para investigar a formação docente em serviço na Educação Especial. Entre as possibilidades de investigação levantadas, havia as seguintes situações: a) conhecer, por meio de entrevistas, um número grande de profissionais que atuam nesse serviço; b) acompanhar e analisar as formações feitas pelas profissionais (estagiárias; professoras de atendimento educacional especializado) junto a grupos de educadores específicos; c) escolher uma escola que pudesse compartilhar o trabalho construído junto à PAAI para, assim, entender como se dá a articulação entre realidade, teoria e prática na escolarização do público-alvo da Educação Especial. Diante dessas possibilidades, a última alternativa parecia a melhor escolha, pois ilustraria um processo de trabalho entre escola e CEFAI.

Ao longo do percurso investigativo, foi necessário mais uma vez readequar o tema de pesquisa às possibilidades reais de execução. Após apresentação do projeto na Qualificação, definiu-se como viável a escolha de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI), realizar entrevistas e produzir material para análise das significações sobre seu trabalho formativo na Educação Especial. O arcabouço teórico da Psicologia Sócio-Histórica (BOCK, 2015) compreende o indivíduo constituído em suas relações, determinado por mediações históricas como a cultura, o social, entre outros. Ser concreto, síntese de múltiplas

determinações, cujas significações produzidas expressam a realidade social, histórica e, ao mesmo tempo, sua subjetividade. Desse modo, entende-se que as significações da PAAI em questão sintetizam as várias experiências profissionais que a professora vivenciou, assim como as relações sociais econômicas, políticas próprias de nossa sociedade. Compreende-se também que sua subjetividade, ao mesmo tempo que expressa elementos da realidade social e histórica, objetiva elementos importantes das possibilidades da educação inclusiva. Ao falar do seu trabalho, ela poderá sintetizar as muitas vozes que constituem a sua ação significada.

Dessa forma, a presente pesquisa discutirá a formação docente em serviço com foco na escolarização do público-alvo da Educação Especial. Configura-se como objetivo geral compreender a atuação do profissional formador da Educação Especial a partir das significações de uma professora que realiza formação em serviço na rede de ensino do município de São Paulo. Para tanto, o objetivo específico é analisar as significações de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI), cuja função tem sido acompanhar, orientar e formar outros educadores (professor de atendimento educacional especializado, professor da sala regular, estagiário, gestor escolar) acerca da própria atuação nos dispositivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Alguns marcos da escolarização das pessoas com deficiência, como mediador histórico e social, possibilitam a compreensão da atual perspectiva da educação inclusiva. A participação social das pessoas com deficiência tem sido reivindicada mundialmente, sendo o fim do século XX o momento de maior repercussão das ações desse grupo sobre a sociedade. A Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), promulgada em 2006 pela Organização das Nações Unidas (ONU) - da qual vários países são signatários, inclusive o Brasil -, representa o resultado positivo dessas mobilizações ao longo das décadas. Nela, os movimentos sociais de pessoas com deficiência assinalam como principal conquista a mudança de paradigma que caracteriza a deficiência: essa deixa de ser um aspecto centralizado no indivíduo - visão biológica - e passa a ser concebida sob o prisma social, isto é, a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as facilidades, as limitações e a exclusão das pessoas. Assim, são as barreiras presentes na sociedade que impedem a participação social das pessoas com deficiência. Modificar tais barreiras se faz necessário para a construção de uma sociedade que inclua todas as pessoas. É sob esse ideal que o movimento de luta das pessoas com deficiência defende o lema de *ser iguais na diferença* (LANNA JUNIOR, 2010).

Dessa forma, a discussão acerca da inclusão social da pessoa com deficiência abrange o modo como – e para quem – a sociedade organiza o cotidiano, as cidades, os bens e serviços

disponíveis que garantam condições dignas de vida como os serviços de educação, cultura, trabalho, saúde, proteção social, habitação, transporte, lazer, esporte, turismo e outros aspectos da vida social. A Convenção Internacional da ONU teve por objetivo colaborar e fortalecer as políticas para a inclusão social das pessoas com deficiência, de modo que se reduzam as desigualdades e se equiparem as oportunidades. Para isso, seguem as formulações atuais acerca do conceito de deficiência:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

E mais, sobre o conceito de pessoa com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Sob esses conceitos que as políticas afirmativas e os documentos delas decorrentes baseiam seus textos, como se vê na Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015b) e na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2016). Tais documentos trazem propostas para a promoção de ações sociais inclusivas para as pessoas com deficiência, orientando, organizando a acessibilidade, apontando um conjunto de barreiras a ser modificadas: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e informação e barreiras atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015b).

Voltar a atenção para as barreiras que impedem a participação social das pessoas com deficiência traz a possibilidade de modificá-las para tornar acessível a vida em sociedade. São modificações que visam à autonomia da pessoa com deficiência, à liberdade de escolha sobre as questões que se referem à própria vida, criando, assim, condições para a sociedade respeitar a diversidade humana - conforme previsto no texto da Convenção -, garantindo a participação das pessoas com deficiência nas várias esferas da vida, principalmente no campo da Educação. As questões referentes à Educação são apresentadas no artigo 24 da Convenção (BRASIL, 2009), que defende o direito de todas as pessoas com deficiência a terem acesso e permanência a todos os níveis de escolarização e aprendizagem ao longo da vida. Seus

objetivos pretendem transpor as situações de discriminação e contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade para todos.

Portanto, a Educação é considerada um serviço primordial na construção de uma sociedade inclusiva. No entanto, ao olhar para a realidade escolar por meio das pesquisas, materiais da mídia e relatos pessoais, observa-se um cenário que gera dúvida sobre como têm sido apropriados e efetivados os princípios de uma educação inclusiva. Como será que a escola entende seu papel social na construção de uma sociedade para todos? Será que a escola tem sido capaz de reunir seu conhecimento e elaborar ações que visem à superação de barreiras? Sobre o princípio de inclusão, vale lembrar: “(...) não podemos mais nos relacionar com os espaços sociais construídos para “nós”, adequando-os para a chegada ‘dos outros’, sempre tomados como aqueles que serão recebidos por nós” (ANGELUCCI, 2017, p.171). Para a escola desenvolver ações que promovam a inclusão são necessárias mudanças que a torne acessível a todos os estudantes, conforme apontado no próprio texto da Convenção¹ e nas políticas que legislam sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015a).

Com o intuito de avançar na cobertura educacional e suprimir experiências de segregação escolar dos estudantes com deficiência, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) apresenta a Educação Especial como uma modalidade educacional transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em classes comuns do ensino regular; sugere a existência de serviços de apoio para atender às especificidades dos estudantes com deficiência; sistematiza a oferta de atendimento educacional especializado, a formação de professores especialistas e para demais profissionais da educação; entre outros pontos. A PNEEPEI configura-se como um serviço do Estado que visa a assegurar o direito de todos ao ensino regular.

A presença de estudantes com deficiência na escola regular e em classes comuns tem sido crescente, conforme dados apresentados pelo Censo Escolar (BRASIL, 2018). No relatório de notas estatísticas, a porcentagem de matrículas de estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos correspondentes ao público-alvo da Educação Especial em classes comuns passou de 85,5%, em 2013, a 90,9%, em 2017, nas unidades de ensino do país, tanto públicas quanto privadas (BRASIL, 2018, p. 10). São dados estatísticos que abrangem todo o território nacional. Esse crescimento também se aplica à cidade de São Paulo, conforme tabela 1, na

¹ No artigo 24, parágrafo 3, defende o uso de recursos que possibilitem a comunicação e aprendizagem dos estudantes, por exemplo: “a - facilitação do aprendizado do braile, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares”, entre outros.

qual se observa crescimento significativo de matrícula dos estudantes a partir de 2005, ano que se iniciou a operacionalização do CEFAL.

Tabela 1 - Número de estudantes com deficiência matriculados na rede municipal de ensino na cidade de São Paulo, em todos os níveis de ensino, de 2005 a 2015.

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Estudantes Matriculados	8.331	7.791	12.845	14.049	14.114	14.435	15.339	16.103	16.359	15.448	15.735

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados levantados no link:

<<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/censo-escolar-na-cidade-de-sao-paulo-1996-a-2015>>.

Observa-se que ao longo de dez anos, dobrou o número de estudantes com deficiência no ensino municipal. Essa informação reforça a importância de cuidar dos processos educacionais que garantam permanência de qualidade aos estudantes, pois houve a ampliação do atendimento a esse público. Conforme pontuado no Plano Municipal de Educação aprovado em 2015, se estabeleceu na Meta 8:

Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o final de vigência deste Plano (SÃO PAULO, 2015).

A Meta 8 apresenta aspirações comuns à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008; 2015). Em 2016, em busca de atender à universalização do ensino educacional ao público-alvo da Educação Especial, a administração municipal, por meio do decreto n.º 57.379/16 (SÃO PAULO, 2016), instituiu a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, substituindo o decreto anterior, 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004). O decreto n.º 57.379/16 foi organizado para atualizar as tratativas legais no campo da Educação Especial, de modo a assegurar o acesso e a permanência qualificada dos estudantes de acordo com as prerrogativas dos Direitos Humanos que constam da Convenção Internacional da ONU (BRASIL, 2009).

No entanto, a legislação resguarda um ponto delicado: a definição do público-alvo da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades) a partir de categorias nosográficas. Ou seja, é feita a partir da identificação de um diagnóstico centrado na condição orgânica ou comportamental, com o risco de esses

indivíduos serem representados por aquilo que lhes falta, não por sua condição social e histórica (HARLOS *et al.*, 2014; ANGELUCCI, 2014). Essa configura-se uma contraposição à educação inclusiva, apresentada nos parágrafos iniciais. Esse é um apontamento necessário à ação educacional, de modo que a escola priorize as barreiras que interpõem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e trabalhe no sentido de não confundir o indivíduo com sua própria deficiência.

Outro ponto delicado corresponde ao fato de a marca histórica das políticas para as pessoas com deficiência terem sido dirigidas por entidades assistenciais, priorizando o próprio campo de interesse, em detrimento do indivíduo que receberia os serviços. Bueno (2011), ao analisar a história da educação para as pessoas com deficiência, aponta o fato de a educação ser ofertada de forma segregada da sociedade. Por muito tempo - sua análise corresponde ao período de 1854 a 1970 -, a escolarização desse grupo manteve-se sob responsabilidade exclusiva de instituições filantrópicas ou assistencialistas, realizada em internatos fechados, condição que garantiu às instituições força na elaboração de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

Harlos *et al.* (2014) menciona que na conjuntura atual da inclusão social de pessoas com deficiência, parte das entidades assistenciais ainda desempenham forte papel na organização das políticas públicas. Por representarem o campo da especialidade e das especificidades das deficiências, articulam ações de proteção a determinadas categorias nosográficas e reproduzem a concepção de focar a deficiência em detrimento do indivíduo, que deixa de ser compreendido como ser social que se desenvolve nas relações com o coletivo, movimento este contrário aos movimentos civis da pessoa com deficiência que defendem o lema de *ser iguais na diferença*, isto é, a garantia dos mesmos direitos independente da condição das pessoas (LANNA JUNIOR, 2010).

O *lobby* de algumas entidades assistenciais vem pressionando por uma atualização da PNEEPEI. Em abril de 2018, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma reunião - publicada em *slides* - colocando em questão a perspectiva inclusiva. De modo sutil, o órgão sugere que a Educação Especial se separe da educação comum, deixando de ser uma modalidade educacional transversal. Isso significa favorecer os estudos do público-alvo da Educação Especial em instituições especiais de ensino. Um conjunto de movimentos sociais defensores da educação inclusiva tem organizado ações que questionam as proposições do MEC a fim de impedir retrocessos nesse campo (MANTOAN, 2018).

É notória a elaboração de convênios entre a administração pública e o setor privado, fato esse existente na prestação de serviços educacionais que é condição para terceirizar

responsabilidades do Estado. Essa tem sido uma prática comum e os efeitos no atendimento ao público da Educação Especial são sentidos direto nas escolas. A legislação da administração municipal (SÃO PAULO, 2015; 2016) menciona a possibilidade de convênios para o atendimento ao estudante com deficiência, conforme trechos abaixo:

(...) o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o final de vigência deste Plano. (SÃO PAULO, 2015). (Grifos nossos).

e

Art. 21. Os serviços de apoio serão oferecidos por: I - auxiliar de vida escolar – AVE profissional (...) contratado por empresa conveniada com a Secretária Municipal de Educação...”; “II - Estagiário do quadro Aprender Sem Limite: estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, contratado por empresa conveniada com a Secretária Municipal de Educação (...). (SÃO PAULO, 2016). (Grifos nossos).

Nos dois fragmentos, estabelece-se que o atendimento educacional especializado e a presença de profissionais de apoio como cuidadores ou estagiários são feitos por agentes externos à política educacional, situação que gera dúvidas acerca de se tais serviços cumpriram apenas um papel de integração do estudante com deficiência no espaço educacional, pois terceirizar as ações educacionais a convênios com instituições especializadas pode reforçar a ideia de que os estudantes com deficiência pertencem ao campo das especialidades. Prieto *et al.* (2014) aponta que na cidade de São Paulo os profissionais que exercem os serviços de apoio são formados em uma posição oposta à apresentada aos profissionais da educação (professores e gestores). A formação deles segue a compreensão de deficiência sob perspectiva biológica. Faltaria organizar formação que priorize o ponto de vista educacional, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento do estudante com deficiência na sua relação com os aspectos cultural e social.

Os apontamentos feitos apresentam a amplitude de questões presentes na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no cenário atual. Reconhece-se que as proposições políticas legais, o aumento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular e os tensionamentos em torno da política pública são aspectos essenciais na construção dos processos educacionais. Assim, retoma-se que o objetivo geral da pesquisa é compreender a atuação do profissional formador da Educação Especial a partir das significações de uma professora especialista que realiza formação em serviço na rede de

ensino do município de São Paulo. Para tanto, o objetivo específico é analisar as significações da Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI), cuja função tem sido acompanhar, orientar e formar outros educadores (professor de atendimento educacional especializado, professor da sala regular, estagiário, gestor escolar) acerca da própria atuação nos dispositivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

As questões apresentadas nesta introdução são importantes para termos um panorama histórico acerca das leis e das iminentes mudanças que suscitam o aparecimento de novos aspectos que se referem à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta pesquisa pretende contribuir para a construção de reflexões teóricas, sociais e práticas envolvidas nesse tema. Entende-se que a relevância teórico-científica é garantida não só pela fundamentação usada como apoio para sustentar a discussão do tema, mas também pela forma como procedeu-se a análise e interpretação das entrevistas. Desse modo, reitera-se a importância da orientação da Psicologia Sócio-Histórica, articulando os principais preceitos teóricos de Vigotski, considerando-os também no processo de análise e interpretação por meio dos Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2006; 2013; AGUIAR *et al.*, 2015). Socialmente, pretende-se produzir conhecimento que evidencie a prática e a reflexão do professor formador na Educação Especial, pois, apesar de muito discutida, a escolarização do público-alvo da Educação Especial ainda é má compreendida por tomarem deficiência como ponto de partida. Esta pesquisa visa a contribuir socialmente com essa questão, engrossando o caldo das produções acadêmico-sociais na busca por práticas mais coerentes e condizentes com a realidade dos estudantes e dos professores.

Para isso, a pesquisa estrutura os capítulos da seguinte forma: no capítulo 1 é apresentada a revisão de literatura que relaciona os temas da Educação Especial e da formação docente; o capítulo 2 aborda a formação docente na Educação Especial e discute as possibilidades de desenvolvimento profissional por meio da formação em serviço; o capítulo 3 traz a base teórica que orienta a análise dos dados da pesquisa, além de discutir o desenvolvimento humano baseado em Vygotski (1997; 2011); o capítulo 4 apresenta o percurso de elaboração da pesquisa para responder aos objetivos investigados e o procedimento de análise via Núcleos de Significação; o capítulo 5 traz a análise dos dados obtidos estruturados em três Núcleos de Significação. E, assim, encaminha-se para as considerações finais dessa produção, que discorre sobre a articulação dialética entre os Núcleos de Significação levantados no capítulo anterior, trazendo um conjunto de elementos mais rico para compreender o fenômeno estudado.

2. BREVE ENCONTRO COM A LITERATURA

Nesse capítulo será apresentada parte do material selecionado na revisão de literatura relativa ao tema da formação docente e da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nele há textos que tratam dos processos históricos da escolarização das pessoas com deficiência (KASSAR, 2011A/2011B; MENDES, 2006; RAHME, 2013); das mudanças na legislação que sustentam o paradigma da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GARCIA E MICHELS, 2011; HARLOS *et al.*, 2014; PRIETO *et al.*, 2014; MOSCARDINI, 2016); e dos processos de formação docente (BRIANT E OLIVER, 2012; DOUNIS E FUMES, 2016; MAGALHÃES, 2016; MATOS E MEDES, 2015; CARVALHO, 2016; PAGNEZ *et al.*, 2015, VILARONGA, 2014). Isso posto, será apresentado o caminho realizado para o levantamento desses artigos, sendo os mesmos importantes para a pesquisa.

Foram utilizadas as bases de busca no campo da Educação e da Psicologia, entre elas: BVS-psi, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Educação Especial, educação inclusiva, formação de professores, Psicologia Sócio-Histórica e redes de colaboração. Foram localizados em torno de 30 artigos e 30 dissertações/teses. Optou-se pela leitura daqueles que faziam menção no título ou no resumo de um dos termos: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e formação de professores ou Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e redes de colaboração, pois são termos que abrangem a temática deste estudo. Previamente, foi feita a leitura na íntegra de 11 artigos, 2 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. As teses de doutorado tiveram uma apresentação destacada porque pesquisas no formato de doutorado trazem elementos mais desenvolvidos e com maior consistência de informações com os quais podemos dialogar, acompanhando o percurso do pesquisador em seus pormenores em sua investigação acerca da formação docente. Ainda assim, não foram dispensadas leituras de dissertações de mestrado, mencionadas ao longo desta pesquisa.

No contato com as produções científicas houve a preocupação de selecionar materiais que valorizassem a formação docente inserida no conjunto de relações institucionais do trabalho do professor. Entende-se que a formação em serviço é um espaço que possibilita a reflexão para a atividade docente no interior das instituições e nela há possibilidade do trabalho colaborativo, por isso a escolha do termo redes de colaboração na busca dos artigos.

Não podemos desconsiderar que as palavras-chave selecionadas direcionam a uma produção acadêmica que preza pela discussão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), por isso esse é o eixo

orientador da discussão dos artigos lidos. Dentre o material selecionado, Mendes (2006) é o único elaborado anteriormente à PNEEPEI, retratando os movimentos que precedem a Perspectiva da Educação Inclusiva no campo da Educação Especial. A autora apresenta as circunstâncias históricas e políticas decorrentes desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que preza pela ampliação do acesso democrático de toda a população à Educação.

As autoras que publicaram artigos pós PNEEPEI, como Kassar (2011a/2011b), e Rahme (2013), retratam a história de escolarização da pessoa com deficiência no contexto brasileiro. Elas retomam aspectos que desvelam o ideário ainda presente no cotidiano, que remete à escolarização da pessoa com deficiência a um profissional especialista, seja a professora especialista, a instituição especializada, o médico, o psicólogo ou outros atores, tecendo críticas ao fato de nas escolas a preocupação com as barreiras que impedem a inclusão social permanecerem em segundo plano.

Garcia e Michels (2011), Harlos *et al.* (2014), Prieto *et al.* (2014), cujas produções acadêmicas se deram após o lançamento da PNEEPEI, trazem uma discussão atualizada ao marcar em seus artigos o modelo social de deficiência, apresentando ampla produção literária adequada às mudanças na legislação recente (GARCIA e MICHELS, 2011). Outro apontamento nos textos é a necessidade de adequar a legislação à formação docente. Os autores defendem que devido às mudanças conceituais, também deveria ser atualizada a literatura formativa², pois ainda predomina em sua organização o modelo médico-clínico de deficiência ao invés do modelo social (HARLOS *et al.*, 2014). Prieto *et al.* (2014) e Carvalho (2016) reafirmam a importância da formação da comunidade escolar, não apenas de professores, mas também dos profissionais de apoio, por serem um recurso previsto na legislação para minimizar as barreiras que se apresentam na realidade escolar. Na cidade de São Paulo, Prieto *et al.* (2014) aponta a terceirização dos serviços de apoio como um obstáculo à abrangência da formação em uma perspectiva social de deficiência coerente com as necessidades educacionais dos estudantes. Os elementos apresentados pelos autores suscitam críticas importantes, contribuindo para avanços e indicando formas de concretizar a Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas.

A formação em serviço oferecida aos educadores na escola foi um tema de fundo em vários artigos, entendida como ação necessária, devido às mudanças no paradigma social, no modelo social de deficiência e a orientações éticas que regem o ensino democrático do século XXI para que a escola constitua-se em um espaço para todos os indivíduos. Assim, na

² Harlos *et al.* (2014) refere-se aos volumes da coleção *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, disponibilizados pelo MEC em 2010.

discussão acerca dessas mudanças, a relação da escola com a prática educativa deveria ser contemplada para atender à diversidade humana.

Outro aspecto presente em Kassar (2011b); Briant e Oliver (2012) e Prieto *et al.* (2014) refere-se a insegurança, dúvidas e até mesmo descrença que alguns professores expressam acerca do desenvolvimento dos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. Por isso, as autoras reafirmam a necessidade de formação continuada, contextualizada e acompanhamento sistemático dos profissionais, de forma que recebam apoio para lidar com tais dificuldades. Diante dessas colocações e em comparação a atividades feitas pelas formadoras do CEFAl (SÃO PAULO, 2016), parte das ações correspondem ao acolhimento das queixas escolares por meio da oferta de apoio e acompanhamento dos pedidos escolares. Acompanhamento esse imprescindível, visto que as queixas, repetidas vezes, afirmam a ausência de um saber e de ação pedagógica, bem como o despreparo do estudante e a referência discriminatória aos alunos com deficiência sobre serem “de inclusão”.

Frente à existência e persistência de discursos semelhantes aos apresentados no parágrafo anterior, consultou-se a parte da literatura que se refere aos processos formativos junto aos docentes. Briant e Oliver (2012), Dounis e Fumes (2016), Magalhães (2016), Matos e Mendes (2015) e Pagnez *et al.* (2015) tiveram a preocupação de registrar o ponto de vista dos professores antes e durante alguns processos formativos. Esses tiveram em comum discutir com o professor o trabalho pedagógico para o público-alvo da Educação Especial, a fim de promover junto a eles a reflexão sobre a própria prática e realidade.

Desses textos, destaca-se Dounis e Fumes (2016) e Magalhães (2016), cujas pesquisas apresentam situações de colaboração com os educadores. As ações construídas pelas pesquisadoras com as professoras partiram de situações reais da sala de aula, no encontro entre pares, da valorização da experiência e do conhecimento das professoras. Para elas, as vivências possibilitaram a ressignificação da prática profissional, onde se perceberam mais desenvolvidas. As professoras destacam a importância da colaboração de outras pessoas no processo de (re)construção da própria prática, apreciando a formação em serviço.

A oferta de formação docente que discuta as concepções da Educação Inclusiva existe como tema de pesquisa há um tempo considerável, conforme apresenta Murta (2008). A autora realizou pesquisa-ação com professores de classes comuns, cujas turmas tinham estudantes com deficiência, instigando-os à reflexão sobre a própria prática³, de modo a

³ Murta (2008), embasada na Clínica da Atividade de Yves Clot, realizou processos formativos por meio da Auto-confrontação e Auto-confrontação cruzada.

produzir transformações no ensino-aprendizagem. Transformações essas que se dão com a defesa de uma formação crítica que discuta com a comunidade escolar os pressupostos filosóficos e epistemológicos da educação inclusiva como: igualdade, equidade, direito, deveres, autonomia, dependência, normalidade e deficiência. A autora já apresentava a importância de garantir entre as professoras da sua pesquisa momentos de reflexão para pensar sobre o fazer, de forma a recriá-lo, incluindo a colaboração na instituição escolar. Além da formação, Briant e Oliver (2012), Matos e Mendes (2015), Pagnez *et al.* (2015), Dounis e Fumes (2016) e Magalhães (2016), mencionam em seus textos a importância de redes de colaboração nos processos educacionais como um todo, a fim de torná-los inclusivos.

Assim, compreende-se que o trabalho pedagógico pode ser enriquecido pelas práticas colaborativas de diferentes agentes. Essa ideia direcionou o interesse por pesquisas que tratassem de ações conjuntas entre educadores no interior da escola, pois a construção dos processos inclusivos pode ser favorecida pela organização da cultura colaborativa. Dessa forma, escolheu-se duas teses de doutorado para consultar e discutir a análise dos pesquisadores acerca desses processos, sendo eles Moscardini (2016) e Vilaronga (2014). Os autores apresentaram estruturas colaborativas distintas: o primeiro discute os ônus dos fazeres pedagógicos isolados e o segundo as possibilidades de trabalho educativo articulado, conforme segue abaixo.

Moscardini (2016) parte das referências teóricas de Vigotski acerca dos processos de desenvolvimento humano, discute a história da Educação Especial e pauta-se na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para investigar as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência intelectual. Sua pesquisa tem como *locus* de observação uma escola pública de ensino fundamental no interior de São Paulo.

Por meio de observações sistematizadas, Moscardini (2016) acompanhou o cotidiano de professores e estudantes e comparou suas observações à estrutura apresentada nas *Diretrizes Operacionais Para Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2009). O pesquisador apontou na realidade investigada a ausência de um trabalho articulado entre os professores das salas comuns e os professores do atendimento educacional especializado (AEE). Ele relaciona tal condição à estrutura escolar, que não propiciava a construção de uma cultura colaborativa entre os docentes, pois eram escassos espaço e tempo destinados a eles para a discussão dos processos educacionais dos estudantes, restrito apenas ao horário de

trabalho pedagógico coletivo (HTPC⁴), disputando espaço com outras demandas administrativas.

Dessa forma, Moscardini (2016) retoma que na situação observada, o atendimento educacional especializado não correspondia à construção de medidas para a transposição de barreiras no campo pedagógico. A profissional responsável pela sala de recurso multifuncional reproduzia a mesma didática-pedagógica do professor da sala comum, onde se originavam as atividades de ensino a ser concluídas no espaço da SRM via estratégia de repetição de exercícios, a fim de que os estudantes decorassem os conteúdos. Para o pesquisador, na situação investigada, o AEE estava marcado pelo pouco investimento na elaboração de recursos e materiais que atendessem às necessidades de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Sob outra perspectiva, o autor observou que o professor da sala comum, frente ao aluno com deficiência, se desresponsabilizava da sua tarefa educativa, dado que não havia adequação dos materiais pedagógicos para a transmissão dos conteúdos escolares aos estudantes acompanhados.

A experiência registrada e analisada por Moscardini (2016) acerca da condição de escolarização dos estudantes com deficiência induz a questionamentos de várias ordens: Que concepções esses professores têm do processo de aprendizagem dos seus estudantes? Será que conhecem outras experiências de ensino-aprendizagem, além do que repetem no dia a dia? Quais são os apoios formativos que o grupo escolar tem recebido para adequar suas ações pedagógicas às normas legislativas?

A formação realizada por um agente externo poderia colaborar com a construção desses e outros questionamentos, tal como Murta (2008), Dounis e Fumes (2016) e Magalhães (2016) desenvolveram em suas pesquisas. Com efeito, as pesquisadoras propiciaram momentos de reflexão sobre a prática, com vistas a colaborar com o desenvolvimento dos educadores. Ao fim da pesquisa, o autor defende a proposta de ensino colaborativo, baseado em Mendes (2011), e aponta para que haja um trabalho na comunidade escolar que desenvolva a cultura colaborativa para que sejam ampliadas as possibilidades de superação das dificuldades identificadas.

A escolha da tese de Moscardini (2016) para compor a discussão na elaboração dessa pesquisa se deu pela proposta de analisar a articulação entre professores no ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, aspecto indispensável em uma educação que almeja atender a todos. A tese apresentou aspectos da realidade escolar, onde a ausência de

⁴ HTPC corresponde ao horário de atividade extraclasse do professor, garantido em lei, correspondente a 1/3 do seu tempo de trabalho.

ações conjuntas entre os profissionais resulta em prejuízos no desenvolvimento do estudante. Em contraposição, será apresentada a pesquisa de Vilaronga (2014), selecionada por discutir ações colaborativas que ocorrem no interior da escola, via estratégia de co-ensino, efetivando um trabalho articulado entre professores.

Vilaronga (2014) discute a permanência qualitativa do estudante com deficiência na escola. Ela defende uma formação docente que priorize o trabalho educacional desses estudantes na sala comum. A pesquisadora, ao discutir os apoios escolares voltados aos processos inclusivos, critica o foco excessivo dado à sala de recurso multifuncional (SRM), pois essa comumente está distanciada do ensino regular. A inexistência de cooperação entre os serviços educativos torna o AEE única referência dos estudantes com deficiência. A autora alerta que nessa configuração, corre-se o risco de a Educação Especial se configurar como ensino paralelo no interior das escolas regulares. Em contraposição, Vilaronga defende a estratégia do co-ensino. No caso observado da pesquisa, os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado atuam simultaneamente em alguns momentos na sala comum. Esse enquadre é um apoio adicional somado a outros serviços que já existem para a concretização da Perspectiva Educacional Inclusiva.

A pesquisa realizada por Vilaronga (2014) ofertou consultoria colaborativa por meio de formação de professores do AEE com o intuito de apresentar e acompanhar a implementação da estratégia de co-ensino nas escolas públicas do município de São Carlos. Posteriormente a essa etapa, os professores participantes tornaram-se formadores e ofertaram a capacitação do co-ensino a um grupo maior de profissionais da mesma rede de ensino. A autora descreve os momentos formativos e apresenta a análise de algumas cenas da realização do co-ensino na sala de aula. Ela refere que no início da formação, os professores participantes estavam descrentes da estratégia de co-ensino, uma vez que a própria experiência com seus pares de trabalho era marcada pela dificuldade de construir ações conjuntas. Eles supunham que os outros professores não tinham clareza do papel do professor de AEE e, aparentemente, mantinham julgamentos na superficialidade da realidade, pois comparavam a quantidade de alunos frequentes no AEE ao da sala comum. Logo, concluíam que era uma situação de ensino-aprendizagem mais fácil do que a deles, portanto, distante da própria realidade da sala de aula.

Diante das inseguranças do grupo em formação, Vilaronga (2014) apresentou experiências de co-ensino bem-sucedidas de diferentes lugares. Ela pontua que a cultura colaborativa, necessária para o co-ensino, é uma construção e que há obstáculos a ser superados. Para isso, é necessário definir os papéis e as responsabilidades de cada profissional

e traçar conjuntamente o objetivo de ensino-aprendizagem do aluno, pois “... o que se almeja chegar ao final da colaboração, seria uma teia de trabalho na escola, em que todos os tipos de apoio ao aluno se entrelaçam e conversam” (Vilaronga, 2014, p. 100). Dessa forma, a pesquisadora concluiu o projeto de aplicação do co-ensino nas escolas. Nele, os professores participantes vislumbraram a possibilidade de construir um trabalho conjunto e articulado com seus pares.

A pesquisa de Vilaronga (2014) nos convoca a analisar o nível de qualidade do ensino de estudantes com deficiência na escola. Enfatiza-se que as barreiras presentes no cotidiano devem ser problematizadas a todo momento e que o formador tem o papel de questionar, promover reflexão, analisar a realidade junto aos participantes da formação. Logo, observa-se que a cultura colaborativa é uma mediação necessária na escola para torná-la um ambiente de compartilhamento de saberes e de criações pedagógicas.

As teses de Moscardini (2016) e Vilaronga (2014) têm em comum a defesa da permanência com qualidade dos estudantes com deficiência na escola regular. Por isso, as pesquisas olham e analisam a ação dos professores - regentes da sala comum e do SRM -, cada autor sob uma perspectiva: Moscardini discutindo os efeitos negativos para os estudantes diante da ausência de um trabalho articulado entre professores e Vilaronga realizando uma formação para a implementação da estratégia do co-ensino a fim de elaborar um trabalho articulado entre professores.

As questões trazidas pelos pesquisadores apontam que a ação do professor, muitas vezes, aparece cristalizada e necessita transformar-se a fim de concretizar o ensino-aprendizagem dos estudantes. No entanto, essa transformação não ocorre espontaneamente, torna-se necessário abrir espaço para a ação do formador, seja ele um par direto de trabalho – por exemplo, a coordenadora pedagógica da unidade - ou de outro setor da educação – por exemplo, a PAAI do CEFAL. A formação não é ato isolado de um profissional com soluções imediatas, mas ocorre sob uma base material que parte das políticas orientadoras, das teorias educacionais e do conjunto de tecnologias para transpor as barreiras que dificultam a apropriação de conteúdos. Nesse caminho, a formação do professor deve compreender uma série de mediações que componham os processos escolares, sempre enfatizando que o desenvolvimento dos seres humanos se constitui no social. Assim, temos a contribuição de Freire (1996): “Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado” (grifos próprios, p.37).

Tomamos aqui o pensar certo como o processo de questionar, pesquisar, aprender, ser motivado pelas dúvidas a serem desveladas, feito a partir de um objeto e junto a outros interlocutores. Portanto, ser professor é um processo constante de desenvolvimento. A formação docente é aspecto indissociável do fazer pedagógico, uma vez que novas realidades e conhecimentos são elaborados a todo instante para serem compreendidos. O próximo capítulo abordará o tema da formação docente nos aspectos que dizem respeito à estrutura do conteúdo e ao modo como esse colabora com o desenvolvimento do professor.

3. FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No tópico anterior foram apresentados autores (MENDES, 2006; KASSAR, 2011a/2011b; RAHME 2013; HARLOS *et al.*, 2014; GARCIA e MICHELS, 2014; PRIETO *et al.*, 2014; BUENO, 2011) que discutem a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Essas discussões auxiliaram na compreensão dos elementos históricos e filosóficos que constituem essa política, trazendo aspectos importantes para pensarmos na formação docente numa perspectiva inclusiva. Os trabalhos mostram que a PNEEPEI está estruturada sob o paradigma da inclusão social e dos princípios dos Direitos Humanos, que muito contribuíram e vêm contribuindo com a promoção da participação cidadã de pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, regulamentando o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas regulares, em classes comuns.

É sabido que a escolarização das pessoas com deficiência por muito tempo esteve sob responsabilidade de entidades privadas de caráter filantrópico e, até pouco tempo atrás, a inserção nas escolas públicas regulares estava sistematizada em classes especiais (LANNA JÚNIOR, 2010; KASSAR, 2011a/2011b; RAHME 2013). Essa situação evidencia que esse grupo esteve afastado da estrutura educacional ofertada aos outros estudantes, o que impedia indivíduos (com ou sem deficiência) de usufruir da aprendizagem possibilitada pelo convívio com as diferenças e a heterogeneidade, condição que colaborava com a manutenção de estigmas sociais como o sentimento de penalização e a ideia de incapacidade em todos os âmbitos da vida, mesmo em situações em que esses indivíduos teriam condições de expressar opiniões acerca de si mesmos. Observa-se que as mudanças via PNEEPEI representam a incorporação dos conceitos presentes na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e outras regulamentações. Tais conceitos estão carregados de significados sociais distintos da organização anterior no que se refere à Educação Especial. São propostas que exigem mudanças não só estruturais quanto a organização arquitetônica, mas também de toda uma gama de concepções para a reconstrução dos processos pedagógicos.

A partir das colocações anteriores relativas às mudanças conceituais estendidas ao campo da Educação, tornou-se indispensável organizar os processos formativos dos professores, tanto no nível da formação inicial, quanto na formação de especialistas. Bueno (2011) aponta que a formação de professores deve ser um projeto contínuo para a carreira docente, isso é, não se restringir à formação inicial. O autor acrescenta que os conteúdos

relativos ao ensino da diversidade não deveriam ser de domínio exclusivo de profissionais especialistas, e sim ser dirigido a todos os educadores, na expectativa de que os professores - especialistas ou regentes da sala regular - possam ensinar independente da condição do estudante. Ideia essa defendida frente aos altos índices negativos da qualidade do ensino público aos estudantes como um todo, não apenas aos que representam o público da educação especial. A afirmação de Bueno (2011) aponta que após o acesso democrático da população à escola, a questão da qualidade do ensino passou a ser o centro das preocupações entre os pesquisadores na Educação. Por isso, a formação tem sido a pauta de muitas produções, incluindo a reorganização dela no campo das políticas públicas, como por exemplo, a sistematização das formações continuadas realizadas em serviço. Inclusive, os outros autores estão de acordo com Bueno (2011) quanto à importância de formação ampla no ensino básico, sem deixar de lado as especificidades da Educação Especial e da realização de ações no campo das políticas públicas. Ações essas necessárias para cumprir a perspectiva da educação inclusiva como a garantia de serviços de apoio e a organização do atendimento educacional especializado aos estudantes que são considerados o público-alvo da Educação Especial (PAEE) (KASSAR, 2011a/2011b; RAHME 2013; HARLOS *et al.*, 2014; GARCIA e MICHELS, 2014; PRIETO *et al.*, 2014; BRIANT e OLIVER, 2012; MATOS e MENDES; PAGNEZ *et al.*, 2015; DOUNIS e FUMES, 2016; CARVALHO, 2016; MAGALHÃES, 2016).

Frente à escolarização do público-alvo da Educação Especial para a efetivação dos processos de inclusão social, aspectos da realidade devem ser considerados. Assim, entende-se como urgente encarar a base objetiva que molda as relações socioeconômicas a respeito da organização econômica mundial e sua articulação com o campo das políticas e serviços públicos. Vive-se sob a era do capital e sabe-se que o capitalismo é um sistema de produção de riqueza que é distribuída de forma desigual entre a população, o que produz consequências nefastas como miséria e coisificação dos indivíduos e humanização das mercadorias, processos mediados pela contradição trabalho-capital. Sob o modelo neoliberal de funcionamento, as políticas de inclusão das minorias são estruturadas de forma a manter a reprodução do capital (MARTINS, 1997). O campo educacional materializa algumas dessas políticas (KASSAR, 2011a; 2011b) e de forma crítica aponta que as políticas educacionais vêm sendo sistematizadas de modo a garantir a inserção econômica das pessoas com deficiência de acordo com os preceitos do neoliberalismo. Logo, compreende-se que os processos educacionais inclusivos são mediados não só pelos campos social e do direito, mas também pelo econômico, mesmo que isso apareça de forma implícita nos discursos oficiais.

Não há como ignorar que a divisão social em classes econômicas é uma realidade que atravessa a vida de toda a humanidade, desde que o capitalismo se consolidou na modernidade. Portanto, há agrupamentos humanos que se encontram marginalmente incluídos no sistema de produção de riqueza, sendo as pessoas com deficiência um grupo de grande exposição às condições precárias de vida. Por isso, em pleno fim da segunda década do século XXI, concordamos com a retomada que Mendes (2017) realiza sobre o significado social de Educação Inclusiva, apresentado na Declaração de Salamanca, em 1994. Esse determina que a escola seja um espaço para todos em oposição ao ato de excluir aqueles que não se adequam a um determinado perfil estudantil, sendo a Educação Inclusiva um projeto político de inclusão social.

Tais preceitos indicam que a inclusão social se relaciona com a exclusão social compondo uma unidade dialética de contrários, pois uma se concretiza a partir da existência da outra em um processo sempre em movimento. A realidade brasileira traz a marca da desigualdade social, impõe à população o desígnio da dialética exclusão/inclusão, em uma materialidade que constitui a subjetividade dos indivíduos, cuja expressão se dá na realidade objetiva (SAWAIA, 2011). Coloca-se como questão a forma que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem colaborado com a concretização do projeto de inclusão social das pessoas com deficiência nesse país marcado por demasiada pobreza.

Segundo Sawaia (2011), a “sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (p. 8). Assim é constituída a dialética exclusão/inclusão, como expressão do descompromisso coletivo com o sofrimento do outro. Fenômeno que envolve os indivíduos na sua totalidade, em suas relações com os outros, sendo determinação que os constituem, por isso está articulado ao campo dos valores afetivos e simbólicos da subjetividade. É notório que as exclusões e injustiças sociais são processos sócio-históricos vividos pelos seres humanos via experiência individual, historicamente constituída e com efeitos no social, pois não existe indivíduo fora da sua relação com a sociedade e nem o contrário. Indivíduo e sociedade são pares dialéticos que se negam e se constituem historicamente, expressam a síntese do funcionamento do sistema econômico-social. Como processo em movimento, a dialética exclusão/inclusão não se polariza em uma dessas unidades, portanto os indivíduos em suas vivências não estão completamente excluídos e nem plenamente incluídos, pois “(...) o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social” (SAWAIA, 2011, p. 12). Os indivíduos são afetados por essa realidade

contraditória, que exclui e inclui ao mesmo tempo, de modo a, por meio de suas expressões simbólicas e emocionais, revelarem situações de sofrimento.

Martins (1997) refere-se aos processos de exclusão/inclusão de uma perspectiva semelhante, apresentada de outros modos que ampliam a compreensão desses movimentos. Ele parte do conceito de inclusão precária e instável, portanto a inclusão marginal, a qual remete a ideia de que todos os indivíduos estão incluídos na rede de relações estabelecidas pelo sistema capitalista. A questão é de que maneira ocorre essa inclusão? Qual é o nível da qualidade de vida desses indivíduos? Pois, de certa forma, todos participam das relações sociais e econômicas, mesmo a inclusão sendo incerta, logo, admite-se que “(...) não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança” (MARTINS, 1997, p. 14). Dessa forma, os movimentos contraditórios da dialética exclusão/inclusão fragilizam o indivíduo perante às situações de ajustamento econômico, social e político, pois é um processo que reestrutura de forma negativa as posições dele no trabalho, na vida social e nas relações familiares. Processo esse produtor de fragilidade, cujos efeitos sobre o indivíduo remetem ao conceito de sofrimento ético-político.

Tanto Sawaia (2011), quanto Martins (1997), mesmo sendo de áreas diferentes, apontam o campo simbólico afetivo articulado pelos processos da dialética exclusão/inclusão. Aspecto que nem sempre é considerado nas análises sociais e econômicas acerca da desigualdade. Sawaia (2011), ao referenciar a dimensão afetiva do indivíduo na expressão do seu sofrimento, conceitua o termo Sofrimento Ético-político, sendo:

(...) a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto. (SAWAIA, 2011, p. 106).

O conceito de Sofrimento Ético-Político é uma contraposição às ideias vulgares que destituem o indivíduo pobre do campo afetivo-emocional e o animaliza ao reduzi-lo ao campo das suas necessidades básicas de sobrevivência. Logo, retoma-se que a complexidade que constitui o humano equivale a todos os indivíduos, mesmo em situação de inclusão marginalizada, inclusive a autora toma como exemplo a experiência subjetiva de moradores

de rua. Essa compreensão direciona atenção à própria história de luta da pessoa com deficiência, aos novos lugares sociais que alçaram por seus movimentos, grupo que antes era destituído da própria cidadania, impedido de falar por si, de elaborar e expressar toda gama de emoções relacionadas à marginalização social. Pois bem, a sociedade em movimento estabeleceu outras realidades. Assim, os processos inclusivos defendidos na forma de políticas públicas têm função de colaborar com a instauração do lugar de sujeito da própria vida, compreendido para além da condição da deficiência.

A legislação opera mudanças institucionais para concretizar o projeto de inclusão social das pessoas com deficiência, com ênfase no campo educacional. A PNEEPEI menciona que a “educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 5). São essas mudanças que movimentam os sistemas de ensino nos estados e cidades para a reelaboração dos planos e metas da Educação, de modo a efetivar a proposta da PNEEPEI. Sabe-se que não é espontâneo e imediato o processo entre a instituição legislativa e a efetivação dela na realidade escolar, a ser feito pelo conjunto de indivíduos ao qual são remetidos os decretos e portarias. Frente a essa distância, pesquisadores têm levantado hipóteses e formulado saídas com o objetivo de fomentar a aproximação entre as ações prescritas e as executadas. Segundo Garcia e Michels (2011) e Harloset *et al.* (2014), as dificuldades na execução da PNEEPEI referem-se aos apontamentos confusos nas leis, às decisões centralizadas e distantes da realidade das escolas e à ausência de discussão ampla com a comunidade para a elaboração das leis. É sob esses aspectos, somados à inovação que representou a PNEEPEI, que Garcia e Michels, (2011); Harloset *et al.* (2014); Prieto *et al.*, (2014); Kassar (2011a/2011b) e Briant e Oliver (2012) defendem que a formação é necessária para a construção de ações inclusivas pelas escolas.

Os conceitos e princípios que sustentam a Perspectiva da Educação Inclusiva, exigem compreensão e elaboração de novas ações frente à Educação Especial. Considerando as microrrelações na escola, é necessário auxílio à comunidade escolar para a apropriação dos mesmos para serem incorporados à vida cotidiana. Entre os novos conceitos apresentados, há a concepção de deficiência e o significado de barreira, como já mencionado na introdução, noções que modificam o ângulo a partir do qual as pessoas com deficiência participam da sociedade. Assim, a deficiência não define o indivíduo, esse é constituído de forma mais ampla e complexa, passando pela rede de relações sociais e históricas que vivência ao longo do seu percurso de vida. Concorde-se com os autores GARCIA e MICHELS, 2011; HARLOS *et al.*, 2014) que é imprescindível ter a clareza dos conceitos atualizados para que não haja

usos imprecisos ou equivocados, uma vez que as palavras carregam os significados históricos e sociais, assim novos signos apresentam outros significados, reconfigurados e atualizados na contemporaneidade.

Dando sequência à discussão do parágrafo anterior, é importante refletir sobre o uso correto das palavras e seus significados. Comumente, ouve-se educadores afirmarem: “tenho inclusão na minha sala de aula”. A palavra inclusão de forma isolada acaba sendo utilizada em alusão às pessoas e/ou aos processos educacionais. Acerca das terminologias, Mendes (2017), com a finalidade de provocar reflexão sobre os vários termos correntes utilizados, esclarece que a palavra inclusão é um termo genérico que ganha uma significação apenas em relação a outro adjetivo. Ela refere que termos como incluso e incluído só podem ser atribuídos a sistemas e não a pessoas, pois “podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno ‘incluso’ ou ‘incluído’, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem” (MENDES, 2017, p. 77). Dessa maneira, a autora refere que o termo mais adequado é inclusão escolar, adotado pela PNEEPEI para se referir à escolarização de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas regulares em correspondência à matrícula, à inserção escolar física e ao efeito produzido no sujeito enquanto indivíduo que se beneficia dos aspectos proporcionados pela inclusão social. Com essas ponderações, pergunta-se qual seria a melhor forma de o professor se apropriar adequadamente desses termos? Para isso, veremos alguns dispositivos formativos docentes.

Tanto a LDBEN/1996, quanto a PNEEPEI definem que a formação inicial e a continuada são as estruturas formais pelas quais são apresentados os conteúdos pertinentes à educação especial, à diversidade e à perspectiva da educação inclusiva. Observamos que a formação inicial é essencial para apresentar os conteúdos relativos a essas temáticas. Contudo, nela não se encerra a multiplicidade de conhecimentos e experiências para o professor atuar sob a Perspectiva da Educação Inclusiva. Por isso a importância da educação continuada - em nível de especialização - e a formação em serviço. Essas seguem as orientações situadas de forma mais localizada nas administrações diretas da Educação. Na cidade de São Paulo, existem as possibilidades formativas no momento de JEIF e PEA⁵. Há ainda outros tipos de formação desenvolvidos pelos subsetores que compõem a DRE, como por exemplo, aquelas

⁵ Referência a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e Projetos Especiais de Ação (PEA), processos formativos, realizados de acordo com o projeto político pedagógico de cada unidade escolar, voltados a suprir as necessidades educacionais dos estudantes. O processo existe desde a década de 1990 e ocorre nos horários coletivos de professores na rede municipal de São Paulo.

realizadas pelo CEFAI junto a públicos definidos (estagiário e professor atendimento educacional especializado). Assim, conforme Penteadó (2013) enfatizou, a formação em serviço se destaca de outros tipos de formação por ocorrer no local de trabalho do docente, prioritariamente nas unidades escolares, ou nas dependências físicas das Secretarias ou Diretorias de Ensino, tendo relevância por tratar de aspectos formativos contínuos e sequenciais elaborados entre os próprios profissionais da educação, às vezes contando com o auxílio de consultorias.

Em colaboração com a formação continuada, o Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2015a)⁶ pontua as ações de apoio para a escolarização do público-alvo da Educação Especial (PAEE), sendo um deles a oferta de recursos que se destinam à formação continuada de professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a atuação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nota-se que a formação está contida nas políticas que buscam efetivar os processos inclusivos do PAEE. As questões que se colocam são: Qual tipo de formação? A formação contribui para a ocorrência do ensino-aprendizagem dos estudantes em todos os espaços da escola?

A formação visa à constante atualização, necessária a todos os indivíduos no exercício da sua profissão, não sendo diferente na carreira docente. As atividades pertinentes à educação são dinâmicas, passam por modificações. Se a realidade é movimento, portanto, a educação deve estar em constante transformação. Justamente por esse motivo é que essa pesquisa refere-se constantemente à terminologia processos escolares inclusivos, por reconhecer que não se trata de um fenômeno estático. A inclusão escolar não se encerra na matrícula do estudante com deficiência na escola regular e nem na inserção dele na classe comum, mas exige a elaboração contínua de avaliação do ensino-aprendizagem dos estudantes e das barreiras que se impõem na vivência escolar, como afirmou Mendes (2017): “(...) a avaliação do sucesso da inclusão escolar não passa por uma questão de tudo ou nada, e sim de que há um contínuo de possibilidades que define o conceito como uma espécie de movimento” (p. 73). Portanto, reafirmamos que à medida que as barreiras se interpõem na vida escolar dos estudantes, deve haver enfrentamento às mesmas, uma vez que “(...) são barreiras que sempre existirão, porque haverá novos ingressantes e, mesmo os alunos já existentes, trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes”

⁶ Segundo o Decreto n.º 7.611/ 2011, o AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, a ser prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes público-alvo da educação especial.

(MENDES, 2017, p. 73), premissa que se estende ao processo de ensino-aprendizagem de qualquer indivíduo, não apenas de indivíduos com deficiência.

Pressupõe-se que o ensino-aprendizagem dos estudantes inclui o processo de avaliação e readequação de estratégias por parte dos professores. São processos que deveriam ocorrer primordialmente nos espaços que os estudantes com deficiência permanecem maior parte do seu tempo, nas atividades da sala comum, junto ao seu grupo. No entanto, Mendes (2017) aponta que parte das políticas de apoio à escolarização do PAEE centraliza os serviços na sala de recurso multifuncional (SRM), local no qual teoricamente o estudante nos termos da lei teria uma frequência menor. Por isso, a formação e os suportes aos docentes na classe comum não podem ser ignoradas. Vilaronga (2014) pontuou que a Educação Especial, ao focar o AEE no espaço das salas de recurso multifuncional, pode ser caracterizada como ensino paralelo no interior da escola, risco que deveria ser suprimido ao oportunizar formação a todos os educadores da escola.

Além disso, a distância e a desarticulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso multifuncional geram ônus nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, como apontou Moscardini (2016). Outra questão problematizada é o atendimento educacional especializado (AEE) ser caracterizado como serviço “tamanho único”⁷ ao concentrar-se na SRM quando se sabe que outros serviços são necessários para a melhor escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Mendes (2017) menciona que entre os outros serviços há a necessidade de organização do mobiliário, professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados à sala comum, ou seja, um conjunto de acessibilidade que torne os processos de ensino-aprendizagem possíveis. Como organizar os serviços de modo a atender as necessidades de cada estudante quando a PNEEPEI sistematiza a extensão de ação a partir da definição do seu público em categorias do campo da Saúde? Aspecto que usualmente classifica as manifestações humanas sob determinados critérios.

É sabido que o público-alvo da Educação Especial é delimitado conforme as categorias nosológicas que uniformizam os indivíduos a partir de um conjunto de sinais clínicos elaborado pela área da Saúde. Condição essa que afeta a criação e variabilidade dos serviços na escola, pois direciona a formação de professores de acordo com terminologias patológicas (BUENO, 2011; HARLOS *et al.*, 2014; ANGELUCCI, 2017). Como consequência, o material disponibilizado para a formação de professores, por vezes, é

⁷ A PNEEPEI prevê que o AEE seja ofertado em serviço extraclasse, contraturno e curta duração, o que caracteriza seu aspecto ‘tamanho único’ discutido por Mendes (2017).

sistematizado com foco na própria deficiência, indo na contramão do conceito mais atual de deficiência, conforme apontado por Bueno (2011): “(...) a área da Educação Especial não conseguiu estabelecer parâmetros mínimos do que significa uma formação que ultrapasse essa perspectiva estreita [característica da deficiência]” (p. 192). Dessa forma, o principal desafio das formações na área da Educação Especial é problematizar: Quem é seu estudante? Como se dá a relação deficiência versus barreira na escola?

Dessa forma há a expectativa de elaborar um sistema formativo que direcione o professor a construir seu modo de ensino para além de um enquadre de outra área, que não é educacional. Talvez a Educação Especial seja o campo que expresse a maior proximidade entre Educação e Saúde. Essa constatação não é uma crítica quanto à coexistência de serviços de ambos os campos no atendimento aos indivíduos, pelo contrário, os sistemas de serviços podem operar de forma simultânea, estabelecer parcerias e colaboração na rede de cuidados. A questão que se coloca é a sobreposição de estruturas da Saúde sobre a Educação, ao ser determinado o público da Educação Especial a partir das classificações nosológicas (ANGELUCCI, 2014; 2017). Esse é um fenômeno objetivo estabelecido onde as subjetividades são constituídas. Assim, educadores, familiares e a sociedade constroem determinados modos de perceber e se corresponder com os estudantes que constituem o público-alvo da educação especial. Muitas das vezes, a consciência é marcada mais pelas dificuldades ocasionadas pelas barreiras que impedem a participação escolar dos estudantes do que pela própria condição da deficiência.

Angelucci (2017) fomenta a discussão para a comunidade escolar se libertar das categorias definidas pela Saúde e convida a olhar para o estudante, de modo a identificar no ambiente as barreiras existentes e as ações necessárias para transpô-las. Isso é possível, uma vez que a Educação tem ‘permissão’⁸ para elaborar em sua estrutura os serviços e apoios para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial sem necessitar da ‘autorização’ de outros setores, sendo um incentivo às escolas para construir e operarem seus saberes com autonomia, de acordo com a cultura educacional, onde se visa a alcançar o ensino-aprendizagem. Há outro documento (Decreto n.º 7.611/2011) que estrutura o atendimento educacional especial (AEE), estabelecendo que esse esteja articulado à proposta pedagógica da escola, que haja possibilidade de interlocuções entre agentes da comunidade escolar, além

⁸ NOTA TÉCNICA N.º 04/2014 - MEC/SECADI/DPEE:

“Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”. (BRASIL, 2014).

de institucionalizar que as formações sejam contínuas e direcionadas a todos os educadores nas variadas funções.

Essas são postulações dirigidas às escolas que estão no campo da objetividade, mas há que se pensar como esse conjunto de normas e decretos é subjetivado, constituindo a forma como se efetiva na ação pedagógica. É sabido que educadores – representados pelo conjunto de professores, gestão e demais profissionais - se apropriam de diferentes modos e ritmo dos aspectos formais que subsidiam o trabalho na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portanto, é imprescindível um processo contínuo de formação.

A formação docente não se dá exclusivamente a partir dos aspectos objetivos, por exemplo: o conteúdo, o curriculum – que não deixam de ser também elementos da dimensão subjetiva da realidade estudada. Mas há também que ser considerado o processo do desenvolvimento de cada pessoa no seu campo profissional, possibilitado pelo encontro com os pares, nas trocas de experiências, diálogos, pela sensibilidade em olhar a realidade em busca de compreensão. Conforme aponta Paulo Freire (1996), o processo formativo é contínuo, se dá na tarefa de ensinar e acompanhar o desenvolvimento dos seus estudantes: “(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 23). Logo, está posto o entendimento de que o desenvolvimento profissional se dá no movimento e articulação entre vários aspectos: a prática e a realidade acompanhadas da reflexão oriunda desse encontro.

Em sentido semelhante, mas por outros caminhos epistemológicos, Aguiar (2012) discute a formação docente voltada para o desenvolvimento profissional, que passa pela experiência de ressignificação que o professor faz sobre a própria atuação, por meio da qual ele possa reconstruir seus sentidos. São processos formativos provocados na própria atuação profissional, mediados por pares e relacionados às características que marcam a instituição escolar. Devemos considerar que as concepções dos docentes acerca da sua atividade são elaboradas na experiência com a realidade, experiências eivadas de contradições. E, justamente, são essas concepções que subjazem sua prática, devendo ser compreendidas crítica e refletidamente para além de sua aparência, para que essas contradições não sejam analisadas superficialmente, sob o risco de não ser apreendidas em sua totalidade. Esses são os desafios postos ao professor, determinações que acontecem em sua atuação, quando ao mesmo tempo que promove o próprio desenvolvimento, também colaborativamente promove o desenvolvimento do outro. Conforme afirmou Aguiar (2014), “ver e compreender o trabalho

do professor como possibilidade de transformação do próprio docente e do aluno é compreender seu caráter contraditório” (p. 62).

A formação docente oportunizada a partir da reflexão, de modo que produza transformações no desenvolvimento, deve incluir o desafio de produzir mudanças nas formas de agir, pensar e sentir dos educadores, uma vez que as formas do desenvolvimento humano passam pelos aspectos cognitivos e afetivos presentes nos significados e sentidos atribuídos às próprias experiências. Nessa perspectiva concordamos com Freire (1996), ao afirmar: “O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (p. 45). Reconhecemos que tal processo ocorre, mas não de forma simplificada, pois são múltiplos os aspectos que constituem a subjetividade, sempre articulada à realidade objetiva, entre eles: a história de vida e do professor, as relações institucionais, a realidade social, as condições profissionais de trabalho, enfim, determinações que se relacionam e medeiam a experiência de ser professor (AGUIAR, 2012).

A investigação na literatura acerca da formação de professores e de redes colaborativas para a realização de projetos educacionais inclusivos aponta a estratégia do co-ensino como via de trabalho na Educação Especial, conforme apresentado por Vilaronga (2014), Capellini e Mendes (2007) e Rodriguez (2014). Os aspectos que caracterizam essa estratégia podem proporcionar aos professores uma experiência de ressignificação da própria atividade docente, uma vez que eles irão se deparar com uma situação nova que tem a colaboração como fundo de ação. Tanto é que Capellini e Mendes (2007) apresentam o co-ensino para o desenvolvimento profissional de educadores, pois a estratégia proporciona reflexão sobre a própria prática por meio das trocas de experiências e dos debates com os pares. Ou seja, o co-ensino pode fazer parte dos processos de colaboração e formação que se pressupõem necessários para efetivar o AEE.

Compreende-se que a principal colaboração do co-ensino diz respeito à elaboração coletiva da prática docente, pois os professores partem de uma finalidade em comum para compartilhar saberes e elaborar materiais para alcançar os objetivos da aula, assim imprimem seus sentidos à própria ação. Portanto, é uma estratégia que exige olhar o processo de trabalho em várias etapas. Esse, por ser compartilhado, possibilita a cada professor a ressignificação da sua ação. Assim, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). O que se pretende com as formações é produzir pensamento reflexivo que permita reelaborar práticas;

ponderar criticamente as relações sociais que determinam as condições econômicas, de forma a não naturalizar a pobreza; oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Esses movimentos apontados podem impulsionar a superação de comportamentos fossilizados, isso é, a reprodução de ações mecânicas e alheias à realidade e percepção do professor. Por isso, concorda-se com Aguiar:

(...) destacamos que num trabalho de formação de professores deve-se ter como meta o esforço de romper o cotidiano, de desmistificar velhas concepções, aprofundar compreensões rasteiras, ultrapassar a aparência. Para isso, torna-se fundamental a reflexão sobre o cotidiano, de modo a se escapar das armadilhas do pensamento do senso comum, dos preconceitos, das leituras naturalizantes da realidade social. (AGUIAR, 2012, p. 66).

Esse capítulo teve a intenção de retomar elementos presentes nos processos formativos docentes, em específico a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, passou pelas discussões no campo científico sobre a necessidade da formação docente atualizada às demandas sociais e educacionais. No interior dessas formações há dimensões que se articulam e se constituem. Uma delas é de cunho mais objetivo que se refere à legislação, aos novos conceitos, às interferências de outras áreas do conhecimento no campo educacional. Há outra dimensão de cunho mais subjetivo que diz respeito ao desenvolvimento de cada docente, a percepção do ser humano na integração racional e afetiva em constante transformação. Evidencia-se que a elaboração da prática docente passa pela produção social, no coletivo, e também é própria a cada indivíduo. Serão as estratégias formativas que facilitarão a ocorrência de novas significações sobre a profissão docente. Tudo isso sem omitir que os elementos presentes nesse parágrafo ocorrem sob uma base social de desigualdade econômica em grandes proporções, determinação que constitui os indivíduos, suas relações com o coletivo e consigo mesmo. As políticas públicas se relacionam diretamente com tal realidade, sem isentar o campo da Educação.

Assim, o capítulo introduz a compreensão de que indivíduo e sociedade são elementos que se negam entre si, mas que se constituem na elaboração da realidade e da história. Dessa forma, a ação de cada sujeito é única e imprescindível para os processos educativos. A contribuição da Psicologia Sócio-histórica na leitura das realidades possibilita analisar os processos de desenvolvimento e transformação dos indivíduos. Nessa toada, no próximo capítulo são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos de forma sistematizada para auxiliar a análise dos processos subjetivos que compõem as significações da colaboradora dessa pesquisa.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O conhecimento avança na medida em que é interrogado, sendo a crítica teórica imprescindível para compreender os temas que afetam a Psicologia e entender sua função social. Assim, questiona-se o modo como as ciências operam a manutenção das condições estabelecidas na sociedade de classes sociais. Para Furtado (2003), uma teoria é crítica quando colabora para o questionamento das relações sociais instituídas e busca transformar essas relações. Frente a tais considerações, acredita-se que a Psicologia Sócio-Histórica, baseada em alicerces teóricos do Materialismo Histórico-dialético, cria as condições de apreensão do ser humano na sua relação com o mundo, sendo a lente de leitura dessa pesquisa, pois “trata-se de buscarmos referências que definam esse ser da transformação, que estudem sua subjetividade e que relacionem tal subjetividade dialeticamente a condições objetivas da transformação social” (FURTADO, 2003, p. 254).

Historicamente, o campo das ciências modernas tem sido um terreno fértil para a elaboração e aplicação de ideias dominantes. A ciência psicológica, justamente por ser produção humana, em correspondência a determinado contexto e tempo, teve uma produção teórica, historicamente, em correspondência à ideologia burguesa. As noções de sujeito e psiquismo humano, pela perspectiva ideológica, estão atreladas à ideia de natureza humana, universal e imutável, ignorando-se as mediações que compõem a realidade dos indivíduos. Tal como apontado por Bock (1999):

A ideia de natureza humana tem um caráter ideológico, pois camufla a determinação social do homem. O homem é pensado de forma descolada de sua realidade social, realidade essa que o constitui e lhe dá sentido. (BOCK, 1999, p. 24).

As ideias produzidas pelos indivíduos se constituem na relação com a realidade material. Tal realidade, sob a lente do Materialismo Histórico-dialético, será entendida como concreta quando se avança para além de sua aparência, isso é, quando compreendida como síntese de múltiplas determinações⁹, movimentada pelas contradições, em transformação constante. No entanto, como já nos referimos, o que se percebe imediatamente é sua aparência, os processos que a constituem estão fora do campo de percepção. Isso posto, podemos afirmar que os processos que constituem a ideologia se apoiam em percepções

⁹ Segundo Chauí, determinações são “resultados que constituem uma realidade no processo pelo qual ela é produzida”. (2008, p. 48).

superficiais, assim, não se reconhece de imediato que há uma contradição social central expressa na existência de diferentes classes sociais, essas produzidas por pessoas em condições históricas e sociais reais (CHAUI, 2008).

Para desvelar as contradições sociais, no caso desta pesquisa, recorre-se à produção teórica de Vigotski, autor base da Psicologia Sócio-Histórica. Vigotski teve uma formação diversificada nos campos da arte, linguagem, direito, psicologia e medicina, além de ter tido uma ampla experiência no campo da Educação e da Psicologia junto às pessoas com deficiência. O trabalho conjunto com Luria e Leontiev tornou-se referência nos estudos do desenvolvimento humano. Pesquisavam os fenômenos psicológicos complexos, explicando-os em oposição à tradição descritiva vigente na época (COLE E SCRIBNER, 1991).

Para isso, Vigotski articulou à produção de conhecimento da Psicologia o método do Materialismo Histórico-dialético, construiu outras compreensões dos processos cognitivos humanos e estabeleceu que “comportamento só pode ser entendido como história do comportamento” (COLE E SCRIBNER, 1991, p. 12). Elaborou uma estrutura analítica que trabalha com três categorias fundamentais: a historicidade, a materialidade e a mediação na constituição das funções psíquico-superiores. Seguem os três pressupostos necessários para a análise dos processos psicológicos:

- a) Analisar processos, não objetos: isso é, compreender o fenômeno a partir dos processos que o constituem e não apenas o produto desse processo, buscar a historicidade. Não se contentar apenas com o conteúdo final da fala, compreender o curso de elaboração das experiências e sínteses do pensamento pelo indivíduo no qual ele se apoia para estruturar os conteúdos apresentados.
- b) Explicação versus descrição: ao analisar os processos psicológicos, ultrapassa a descrição dos mesmos, busca as mediações (relações dinâmico-causais) que compõem o fenômeno. Não permanecer na aparência, conhecer a permanência de certas características e o movimento de outras. Compreender como a aparência e a essência dos fenômenos se relacionam na composição da totalidade, por meio da historicidade.
- c) Superar o comportamento fossilizado: comportamento fossilizado refere-se à reação automática dos indivíduos frente às necessidades do ambiente. A ação mecanizada aparente está distanciada da elaboração dos processos psicológicos necessários para sua execução. O pesquisador tem o desafio de ultrapassar o produto visível dos processos psicológicos, partindo deles, explorando a sua origem, fases e mudanças sob uma elaboração histórica e inserida em uma totalidade acerca do fenômeno.

Com esses pressupostos entende-se que o mundo, com suas complexidades e sofisticações, é produto da ação humana sobre a natureza. As mudanças operadas pelos indivíduos na natureza criam história e o produto dessas ações, os artefatos culturais, são incorporados a cada geração. São artefatos que contribuem com o aprimoramento da relação entre pessoas, distanciando-as da forma natural em um processo que se dá no nível social e individual. Por exemplo, a criança ao nascer, gradativamente tem suas funções biológicas transformadas a partir do convívio social e cultural. Para ilustrar esse processo, reafirma-se:

O desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p. 51).

A cultura é mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas e presente nos processos educativos e nas inter-relações entre os indivíduos: “(...) o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 697-698).

Esses pressupostos acerca do desenvolvimento se estendem a todos os indivíduos, inclusive às pessoas com deficiência. A apresentação dos elementos culturais no processo educativo deve trazer desafios que direcionam a reestruturação cognitiva, base para formação das funções psicológicas superiores. São os desafios propostos pela instrução educacional aos indivíduos que os direcionam a utilizar os recursos produzidos culturalmente como a linguagem e o raciocínio lógico (VIGOTSKI, 2011).

A estrutura mencionada no parágrafo anterior abrange a pessoa com deficiência. A principal diferença é que os processos culturais motores para o desenvolvimento representam uma cultura normativa. O indivíduo que tem ausente determinadas condições orgânicas em um mundo que tem fixado objetos culturais normativos se depara com o desafio de criar instrumentos que lhe permitam, ao seu jeito, conviver no social. Por exemplo, os sistemas de comunicação via Braille e Línguas de Sinais são instrumentos não comuns à cultura e que possibilitam a elaboração do pensamento e a expressão das pessoas cegas e surdas, respectivamente (VIGOTSKI, 2011).

No seu texto sobre os Fundamentos da Defectologia, Vygotski (1997) apresenta a noção de deficiência como um conceito social, pois a deficiência não é uma enfermidade,

“chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego [ou qualquer outra deficiência]. É um signo da diferença entre a sua conduta e a dos outros¹⁰” (colchetes nossos) (p. 82). Logo, outros caminhos são construídos pelo indivíduo para compensar a ausência de uma condição orgânica, conforme segue:

Por outro lado, exatamente por que o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

A compensação da deficiência não é dada pela natureza de forma espontânea, mas um processo a ser desenvolvido no plano da educação, que pode auxiliar a reestruturação das funções do comportamento em toda sua amplitude, colaborando com o comportamento compensatório. Ressalta-se que o indivíduo não sente sua deficiência, mas as dificuldades que dela resultam, como um desvio social. Os vínculos com os outros vão se reestruturando a partir da deficiência. Assim é direcionado o lugar do indivíduo com deficiência no meio social, conformando sua personalidade de acordo com a noção de deficiência concebida em uma época e cultura (BARROCO, 2007).

A estrutura teórica de Vigotski foca as possibilidades do ensino e da aprendizagem de indivíduos de forma abrangente pelos campos cultural e social. Não coloca em primeiro plano as deficiências e déficits, mas sim as potencialidades e os processos substitutivos possíveis aos indivíduos, por isso elabora a noção de compensação social do desenvolvimento. Pressupõe que as partes íntegras podem compensar as partes comprometidas pelas dificuldades e pela deficiência. Essa percepção relaciona-se diretamente com a base filosófica do Materialismo Histórico-dialético, que concebe o indivíduo concreto, síntese de múltiplas determinações, que inclui o seu vir a ser em outros devires (BARROCO, 2007).

Sob essa perspectiva teórica conclui-se que a deficiência não pode ser concebida como impeditiva para o desenvolvimento do indivíduo, esse não se caracteriza somente pela falha ou ausência de habilidades, uma vez que as produções da cultura podem possibilitar o desenvolvimento da compensação social. Reconhece-se que a exclusão das pessoas com deficiência dos espaços sociais e a ausência de situações desafiadoras interferem negativamente em seu desenvolvimento.

¹⁰ No original: Llega a serlo sólo em ciertas condiciones sociales de existência del ciega. Es um signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros (Vygotski, 1997, p. 82).

Por isso, dentre os aspectos discutidos por Vigotski estão: a ideia de espaços educativos não segregadores; valorização da convivência entre indivíduos com e sem deficiência; educação voltada às habilidades dos estudantes com deficiência, que pode favorecer a elaboração de funções adaptativas que melhor suprem suas necessidades; e consideração das limitações do ambiente e das relações sociais a fim de modificá-las (MURTA e AGUIAR, 2004).

No intuito de compreender a contribuição de Vigotski para o estudo dos processos educacionais inclusivos, há que se enfatizar que suas produções, fundamentadas no Materialismo Histórico-dialético, entendem o desenvolvimento humano inserido em uma totalidade social, elaborado a partir de múltiplas determinações que constituem a singularidade do sujeito. Assim, a principal contribuição do autor, que se estende até os dias atuais, refere-se à sua perspectiva de ler os fenômenos psicológicos em movimento e articulados com os diversos aspectos que compõem a realidade, sendo o papel do pesquisador investigar os processos sociais e individuais que constituem o desenvolvimento humano.

4.1 Psicologia Sócio-Histórica

A Psicologia Sócio-Histórica que guia a análise desta pesquisa foi elaborada a partir das produções de Vigotski e embasa-se no Materialismo Histórico-dialético (MHD) (NETTO, 2011). Envolve uma concepção de mundo, de ser humano e de produção do conhecimento. Revela uma determinada compreensão da constituição da realidade e a implicação do indivíduo nela. Por isso, a questão metodológica é articulada a uma determinada abordagem ontológica e epistemológica (GONÇALVES 2015a).

Dessa forma, analisa-se a realidade por categorias teórico-metodológicas. As categorias iluminam os fenômenos da realidade estudada, nos possibilitando apreendê-los em seu movimento, superando a aparência, saindo desta em direção à concretude dos fatos. De acordo com Lefebvre (1995), tais categorias pertencem à realidade e à teoria que nos dá suporte, pois o método MHD “fornece leis que são supremamente objetivas, sendo ao mesmo tempo leis do real e leis do pensamento, isto é, leis de todo movimento, tanto no real quanto no pensamento” (p. 237). Para melhor elucidação:

As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade.

[...] É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico. (AGUIAR, 2015, p. 117-118).

Nesse caminho que nos permite sair da superficialidade dos fenômenos e buscar sua essência, a depender do estudo que nos propomos a fazer, são várias as categorias que podem ser utilizadas. Como categorias do método MHD, que de forma geral nos orientam na apreensão da realidade, temos como principais a contradição, mediação, totalidade e materialidade. Neste estudo, optamos por utilizar historicidade e mediação. Como categorias teóricas específicas da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) utilizamos pensamento e linguagem; significado e sentido. É interessante destacar que dentre as categorias da PSH, encontramos vários pares dialéticos, como é o caso das duas acima citadas.

(...) entendemos e apreendemos relações como pensamento/linguagem, significado/sentido, objetivo/subjetivo como pares dialéticos, como unidades de contrários, como relações entre elementos absolutamente singulares, mas ao mesmo tempo iguais. (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 59).

4.2 Historicidade

A historicidade é categoria central nas produções de Vigotski e é entendida como dialética geral das coisas, isso é, o modo de transformação dos fenômenos, não considerando somente a cronologia dos fatos, mas os movimentos contraditórios que os constituem, via superação. A história pela perspectiva materialista, histórica e dialética é produto da atividade humana. Sua organização representa um jeito de olhar e sistematizar a apresentação dos acontecimentos coletivos (PINO, 2000).

A história é movimentada pelas leis da contradição, carrega as determinações sociais anteriores. Articulada à contemporaneidade, incorpora os feitos dos antepassados (NETTO, 2011). As histórias da humanidade, de um lugar, de um grupo, de uma pessoa, se inter cruzam, fazendo com que o sujeito produza as próprias sínteses subjetivas acerca de todas as mediações que constituem suas próprias significações sobre a vida. São mediações históricas e materiais que determinam a ação humana.

4.3 Mediação

A mediação ajuda-nos a entender que nenhum fenômeno existe por si mesmo, é síntese de um conjunto articulado de múltiplas determinações. Determinações essas presentes em uma dada realidade, movimentada por contradições. Comumente, observam-se os fenômenos na sua aparência, mas há uma essência própria constituída por múltiplas mediações que interagem entre si, elaborando um fenômeno único e singular (AGUIAR *et al.*, 2009).

A categoria mediação transpõe a compreensão direta e imediata da realidade. Justamente pelo fato de a realidade ser contraditória, seu processo não é linear e direto, é composto por um conjunto de mediações. A mediação permite olhar os fenômenos em relações que se constituem sem polarizar e isolar partes da totalidade, carrega a dialeticidade entre as coisas, nas relações parte-todo.

A mediação permite superar as ideias casuais e deterministas dos fatos, mostra as conexões entre eles. Em exemplo apontado por Aguiar *et al.* (2009): “Homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada, estão em permanente relação constitutiva” (p. 58). Além de apresentar as ligações entre os fenômenos, a mediação também nos indica que esses fenômenos estão em constante transformação, uma vez que as mediações são diversas e o sujeito realiza sínteses constantes, configurando suas formas singulares de estar no mundo por meio das representações contidas no pensamento e expressas na linguagem.

4.3 Pensamento e Linguagem

Pensamento e linguagem compõem uma unidade dialética, carregam a esfera simbólica e comunicativa da atividade humana. O pensamento refere-se ao conjunto dos processos cognitivos elaborado pelo indivíduo na atividade. Tem ligação com a fala, nela que se revela, isso é, “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 412). A linguagem e seus significados são produtos sociais e históricos, permite ao indivíduo representar a realidade no pensamento, é elaborada na mediação entre subjetividade e objetividade.

A palavra tem função central na subjetividade, possibilita a expressão do indivíduo consigo mesmo e com o social. Ela medeia pensamento e ação, não sendo, portanto, reflexo direto do pensamento, pois esse é constituído pelo sujeito através da sua atividade no mundo. Uma vez que “a transição do pensamento para palavra passa pelos processos de significação, ou seja, pelos significados e sentidos” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 59-60), tais categorias são

essenciais para a compreensão da totalidade desse processo de produção simbólica do humano. Além disso, para nosso tipo de pesquisa, a palavra é a unidade de análise que utilizamos. As falas, as palavras ditas pela colaboradora desta pesquisa serão nossa entrada para tentar apreender sua subjetividade. Por meio da palavra com significado podemos analisar realidades e superar cientificamente o que nos mostram os fenômenos.

4.4 Significado e Sentido

Significado e sentido são categorias que se articulam às categorias pensamento e linguagem e permitem o acesso aos elementos da subjetividade. Significado diz respeito à generalização das palavras, isso é, são compreensões comuns do coletivo, contém aspectos históricos e sociais. O compartilhamento desses significados permite a comunicação entre as pessoas e é fundamental para a constituição do psiquismo, pois é permeado pelos processos de significação. Os significados podem ser particularizados, possibilitando a expressão dos indivíduos, as próprias experiências e a carga afetiva que os acompanham, transformando-se em sentidos (AGUIAR *et al.*, 2009).

Os sentidos são pessoais, representam o modo como a realidade é subjetivada pelos indivíduos, são únicos e singulares. Como afirmou Vigotski, “um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra” (2009, p. 465). Entende-se os sentidos como exclusivos dos indivíduos, elaborados a partir das sínteses das suas vivências. As sínteses não são elaboradas na relação direta com os fatos que os engendraram, mas rearticuladas em um conjunto pessoal de aspectos subjetivos. “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que está expresso por uma determinada palavra” (Vigotski, 2009, p. 466).

Ainda, segundo Aguiar *et al.* (2009), os sentidos, por serem próprios dos indivíduos, têm carga afetiva e intelectual própria, são fluídos e inesgotáveis. Aparecem mais complexos e amplos do que o significado, esse constitui apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. É a articulação dialética entre sentido e significado que produz as significações. As significações, que serão objeto de análise da pesquisa, representam a “dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 59, nota de rodapé). É a capacidade humana de elaboração do pensamento que constitui os processos subjetivos/objetivos.

5. A PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo investigar a formação docente, em serviço, na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A base teórica e metodológica que orienta a pesquisa é a Psicologia Sócio-Histórica, tendo Vigotski como autor central, além de outros, de produção recente, como Aguiar e Bock (2016); e Furtado (2003), que têm como base os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-dialético. Essa teoria permite investigar os fenômenos além da aparência, da constatação ou da descrição para acessar a essência, parte da totalidade que compõe as significações que são objeto deste estudo. A seguir serão apresentadas as etapas que constituem esta pesquisa.

5.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é compreender a atuação do profissional formador da Educação Especial a partir das significações de uma formadora que realiza formação em serviço na rede de ensino do município de São Paulo.

5.2 Objetivos específicos

Quanto aos objetivos específicos, serão analisadas as significações de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI) - cuja função tem sido acompanhar, orientar e formar outros educadores (professor de atendimento educacional especializado, professor da sala regular, estagiário, gestão escolar) - acerca da própria atuação nos dispositivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

5.3 Abordagem qualitativa

A produção desta pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa conforme Freitas (2002) e González Rey (2002). Esses autores apresentam uma proposta de pesquisa que tem importantes aspectos em comum. Destacam que a abordagem qualitativa corresponde à produção teórica elaborada pelo pesquisador durante o curso de investigação da pesquisa, conforme apresentado por González Rey:

A pesquisa qualitativa (...) se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de ideias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 69-70).

Assim, o pesquisador é considerado parte integrante do processo de pesquisa, já que entende-se que não há neutralidade no contato com a realidade em investigação. Portanto, o pesquisador participa da pesquisa com suas ideias, estabelece o percurso para a produção de informações, analisa e teoriza a realidade. Assim, configura-se um processo de desenvolvimento do próprio pesquisador, conforme pontuou Freitas (2002):

(...) o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 26).

No trecho citado observa-se que o sujeito tem papel principal na colaboração com os dados, assim como o pesquisador também se desenvolve ao longo da investigação. Dessa forma, estabelece-se uma relação de proximidade entre pesquisador e sujeito marcada pela inter-relação sob uma perspectiva dialógica. Logo, investigador e investigado são dois sujeitos que se relacionam e se constituem. Esse posicionamento aponta o interesse do pesquisador em compreender o sujeito através desse encontro, uma vez “que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas” (FREITAS, 2002, p. 25). Para que esse conhecimento seja produzido e assim criar-se uma teoria sobre o que se investiga, não se pode dispensar os aspectos descritivos e particulares do sujeito e as percepções pessoais do pesquisador. Aspectos esses que são levantados e articulados no contexto do sujeito e do pesquisador.

Para isso, a abordagem qualitativa orienta o pesquisador a utilizar a descrição de fenômenos e o estabelecimento de relações entre eles e articular as individualidades do sujeito ao social, assim o pesquisador produz a base para a sua teorização. Todo esse processo remete ao embasamento teórico de Vigotski (2009), que defende que fazer ciência é fazer ciência do particular, isso é, olhar para as singularidades apresentadas pelo sujeito sem perder de vista que o particular se articula ao social e, nesse espaço, se constitui. Assim, reconhece-se que a singularidade do sujeito inscreve-se em uma rede de mediações que constituem a totalidade dos fenômenos subjetivos. Para Freitas (2002), “o enfoque sócio-histórico é que,

principalmente, ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social” (p. 29).

É imprescindível lembrar que tanto pesquisador quanto sujeito são seres sociais e se constituem como seres concretos. Portanto, as análises interpretativas partem de um lugar social situado historicamente que constitui as relações intersubjetivas entre pesquisador e sujeito. Logo, os estudos qualitativos não se configuram apenas como encontro de psiques individuais, mas como uma relação entre pesquisador e sujeito, produtores de diálogo, significações e sínteses formuladas frente ao fenômeno investigado.

Os parágrafos acima versaram sobre a elaboração da pesquisa na abordagem qualitativa, na qual seguem a pesquisa e sua análise. A seguir, serão apresentadas informações que colaborarão com a teorização desta pesquisa.

5.4 Caracterização do sujeito da pesquisa

A PAAI está vinculada ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), serviço que acompanha os processos educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial¹¹ no município de São Paulo. O trabalho do CEFAI está estruturado nos marcos legais da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, conforme apresentado no Decreto n.º 57.379/2016. Relembrando que essa regulamentação objetiva assegurar a matrícula, a permanência qualificada, o acesso ao currículo, a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) educandos(as) público-alvo da educação especial. Para se concretizar tais objetivos, são estabelecidos serviços de apoio e acompanhamento, dentre eles, o CEFAI.

O CEFAI é um serviço integrado às Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e, junto às outras instâncias administrativas internas, busca “articular e desenvolver ações que garantam a implementação das políticas públicas da Educação Especial e das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação em cada território” (SÃO PAULO, 2016). É operado principalmente pelas Professoras de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). Dentre as atividades desempenhadas por elas que se aproximam do objeto de pesquisa estão: orientação às escolas acerca das normativas legais; oferta da formação continuada em serviço aos profissionais da escola e acompanhamento do trabalho de professores regentes das salas de recursos

¹¹ O Decreto Municipal n.º 57.379/16, capítulo I, artigo 2º, define como Público-Alvo da Educação Especial estudantes com deficiência: visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades.

multifuncionais existentes nas unidades educacionais. Logo, o conjunto de atividades realizado pela PAAI a coloca em uma posição de articuladora entre as orientações previstas em lei e as ações educacionais voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A portaria prevê a quantidade de oito PAAIS por CEFAI/DRE sob o gerenciamento de uma Coordenação. Existem no total treze CEFAIs, conforme a divisão administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

A breve apresentação da função da PAAI e do papel central que ocupa no CEFAI foi essencial para seguir com a descrição de como foi selecionada a profissional que colaborou como sujeita desta pesquisa e do modo como foram produzidos os dados a serem analisados. Assim, foi selecionada uma profissional que pudesse colaborar com a produção de informações a partir de entrevistas que tiveram como tema central a sua atuação como formadora. Por meio desse instrumento foi possível conhecer sua história e propiciar reflexões sobre sua atividade profissional. Assim, levantou-se dados para o momento de análise, de modo a conhecer as significações do sujeito de pesquisa.

Para tanto, foi eleito um sujeito que estivesse em atividade no CEFAI com um tipo de atuação que revelasse maior entendimento da proposta do serviço, conhecimento dos afazeres que compõem as responsabilidades da sua função, bem como que já tivesse tido contato com as várias etapas educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA). Previamente, foi levantado esse conjunto de informações junto ao grupo de pessoas que trabalham nesse serviço, pois a pesquisadora compartilhava do mesmo ambiente de trabalho dessas profissionais. Além desses critérios, sua atuação deveria ser superior a dois anos, de modo a refletir como as escolas que são acompanhadas por ela respondem aos processos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Concluído o levantamento dos critérios para participar da pesquisa, no início de 2018, a pesquisadora, que conhecia a PAAI e seu modo de trabalho, fez um convite a uma das PAAIs que atendia aos critérios. A colaborada da pesquisa aceitou prontamente, apresentando abertura e disponibilidade para colaborar com essa pesquisa. Para fins de sigilo e preservação da identidade, a formadora será nomeada de Gisele. A mesma assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Abaixo seguem informações sobre sua história na Educação.

5.5 Gisele¹² - Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI)

Para compreender a carreira do Professor de Acompanhamento e Apoio à Inclusão, é importante informar que o cargo de PAAI é preenchido por meio de designação da Secretaria Municipal de Educação, isso é, por meio de indicação para ocupar a função desde que atenda a determinados critérios. São estabelecidos como pré-requisitos para ocupar a função: 1) ser professor da carreira do magistério municipal; 2) ter habilitação ou especialização em Educação Especial em uma de suas áreas ou em Educação Inclusiva. A carga horária de trabalho e os vencimentos estão referenciados pela tabela J40 (jornada de 40 horas semanais) (SÃO PAULO, 2016).

Voltando ao sujeito da pesquisa, apresenta-se Gisele, 41 anos, trabalhadora da Educação desde os 15 anos de idade quando realizava o curso do magistério. Ingressou na rede municipal de ensino aos 22 anos como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Começou como alfabetizadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde permaneceu por volta de cinco anos. Também lecionou nos anos seguintes do Ensino Fundamental (3º e 4º anos) e foi professora regente na sala de recurso multifuncional por volta de quatro anos. Ao longo dos 19 anos de trabalho na rede municipal, graduou-se em Pedagogia, fez especialização em Deficiência Intelectual e Pedagogia Hospitalar e, atualmente, cursa graduação em Psicologia, além de realizar outras 44 formações internas em serviço nas seguintes áreas: alfabetização, educação especial, matemática, educação infantil, ensino por projeto e educação científica para crianças. Em 2015, Gisele ingressou no cargo de PAAI a convite da coordenação do CEFAl, na mesma DRE com que mantém vínculo desde o início da sua carreira docente, o que possibilita ter conhecimento amplo do seu território de trabalho no que se refere à extensão geográfica e à rede de contatos de colegas da carreira docente. Em relação aos pares diretos de trabalho, ela tem de peculiar o fato de acompanhar os processos educacionais da Educação Especial de um mesmo grupo de escola há quatro anos, uma condição objetiva que a qualifica para colaborar com esta pesquisa.

5.6 Procedimentos para a produção de informações: entrevista reflexiva

A entrevista é um instrumento de produção de informações comumente utilizado nas pesquisas na área de Humanas. O modelo utilizado neste trabalho inspira-se na entrevista

¹² Todos os nomes mencionados na pesquisa são fictícios.

reflexiva de Szymanski *et al.* (2011) e visa a favorecer a emergência de conteúdos subjetivos elaborados no ato do diálogo entre os interlocutores, sendo apropriados para a realização de análises qualitativas.

O modelo da entrevista reflexiva difere-se de outros, pois prioriza as produções subjetivas construídas na relação entre pesquisador e pesquisado, além de ter a intenção de transpor a ideia de a entrevista ser um instrumento para colher informações puras. Sabe-se que a interação proporcionada pela entrevista é uma experiência humana, nela se oportuniza o surgimento da reflexão e do pensamento-emocionado, pois o processo cognitivo não existe descolado da emoção. O entrevistado é ativo na conversação, pois a narrativa produzida é carregada de significações (significados e sentidos). Durante a escuta, o pesquisador apresenta o seu próprio entendimento do relato, estabelece uma troca de ideias, versões e opiniões, processo que possibilita ao entrevistado reelaborar ideias e objetivar suas significações.

Dessa forma, conclui-se que a ação reflexiva da entrevista oportuniza o estabelecimento de uma relação horizontal entre os participantes e a construção de conhecimento também para quem está no papel de entrevistado. Busca-se no ato da entrevista a compreensão comum dos conteúdos que emergem, para isso é comum voltar e retomar falas tal como um diálogo. E é oportunizado ao entrevistado discordar, modificar ou reafirmar a informação apresentada, assim, produz outros significados acerca do fenômeno discutido (SZYMANSKI *et al.*, 2011).

Foram realizadas com Gisele três entrevistas, em datas diferentes (27/07/2018; 06/09/2018; 09/11/2018), em seu local de trabalho. Vislumbrou-se a obtenção de dados para desenvolver a análise e oportunizar os processos de reflexão da entrevistada sobre sua história e atuação profissional. Todas as entrevistas tiveram a mesma questão de fundo: **Que compreensões você tem a respeito da sua atuação formadora, voltada aos processos educacionais inclusivos na Educação Especial?** Cada entrevista foi orientada a partir de um tema diferente proposto pela pesquisadora: na primeira, o início da experiência de trabalho com a escolarização de pessoas com deficiência; na segunda, o relato do trabalho como PAAI em uma unidade escolar; na terceira foram compartilhados com a entrevistada os dados das entrevistas anteriores identificados como mais relevantes pelo pesquisador e feito esclarecimento de aspectos que necessitavam ser melhor desenvolvidos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise posterior do conteúdo pelo procedimento dos Núcleos de Significação.

5.7 Procedimento para análise das informações: Núcleo de Significação

O Núcleo de Significação (NS) é um procedimento de análise e interpretação proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), sendo aprimorado ao longo dos anos, conforme apresentado no texto de Aguiar *et al.* (2015). Comumente utilizado nas pesquisas que pretendem analisar as significações dos sujeitos acerca de um determinado fenômeno, esse procedimento orienta a análise do pesquisador no processo de apreensão das significações que constituem a atividade desses sujeitos. Dessa forma, o NS possibilita “apreender o processo constitutivo das significações, bem como os elementos que engendram este processo” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 305). Para utilização desse procedimento não podemos nos distanciar de toda a gama teórica-metodológica do Materialismo Histórico-dialético que subsidia a nossa forma de enxergar os processos constitutivos da realidade.

No capítulo teórico foi apresentada a concepção de ser humano e os aspectos constitutivos da subjetividade, com ênfase nas categorias historicidade e mediação, as quais constituem a formação dos processos simbólicos-afetivos do humano. Outras categorias também são fundamentais para a compreensão dos processos psíquicos como: pensamento-linguagem, significado-sentido, objetividade-subjetividade. Essas são categorias que, uma vez compreendidas, permitem investigar as significações dos indivíduos sobre determinado fenômeno. É importante recordar que as significações se referem à articulação dialética entre os significados e sentidos elaborados pelos indivíduos. Os sentidos não estão disponíveis na imediaticidade dos significados, eles devem ser desvelados pela análise e interpretação e, por serem particulares, referem-se ao sujeito único e histórico. Considerando as peculiaridades destacadas que marcam a pesquisa nessa abordagem, a utilização dos NS torna-se essencial, dado estar pautado pelos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos. Por isso, recorre-se à proposta dos Núcleos de Significação como procedimento para acessar as significações de Gisele. É importante destacar que, pela condição de unidade de contrários que marca a compreensão das significações, no processo analítico, ambas as categorias (sentido e significado) constituem-se foco. Por tratar-se de uma (1) participante, vislumbra-se a possibilidade de alcançar-se zonas de sentidos da colaboradora da pesquisa. Conforme apontado por Aguiar e Ozella:

Parece-nos importante insistir que o procedimento adotado visa avançarmos do empírico para o interpretativo. Isto é, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos. (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 311).

Esse procedimento está estruturado em três etapas que mantêm relações entre si, em uma articulação dialética, não sendo mera ação instrumental. O processo se inicia com a leitura das entrevistas transcritas repetidas vezes, permitindo a organização dos pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação.

A etapa para levantar pré-indicadores inicia-se com o material empírico, isso é, a palavra. Busca-se o que entendemos como nossa unidade de análise: a palavra com significado. São considerados os aspectos particulares da fala como frequência, ênfase, reiteração de palavras e expressões que transmitam a carga emocional do participante do estudo. Para Aguiar *et al.* (2015), os pré-indicadores são “discursos mediados por numerosos artefatos culturais e históricos que constituem o movimento dos processos de significação da realidade” (p. 64). Portanto, o foco da análise é o sujeito histórico, não apenas as palavras/frases isoladas.

Nessa etapa é levantado um número grande de falas, sendo que nesse processo de levantamento dos pré-indicadores, devemos considerar os objetivos da pesquisa como orientadores. Isso não quer dizer que outros conteúdos serão desconsiderados, mas serão complementares à análise.

Na etapa de sistematização dos indicadores, realiza-se a aglutinação dos pré-indicadores por critérios de similaridade e complementaridade. Ressalta-se que um pré-indicador pode ser apresentado em diferentes relações, isso é, estar em um agrupamento por complementariedade e em outro por similaridade, pois “um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 309). Dessa forma, a análise elaborada nessa etapa fortalece o movimento de apreensão dos significados das palavras, de modo a abstrair a complexidade das relações contraditórias e históricas que as constituem. Esse momento representa o início de nuclearização das significações, aponta sínteses provisórias, nega o discurso empírico e aproxima a análise na direção das zonas de sentidos dos sujeitos.

A terceira etapa é a elaboração dos núcleos, feita a partir da articulação dos indicadores, e segue os mesmos critérios anteriores: semelhança, complementação, acrescentando-se o de contradição. Aguiar e Ozella (2013) retomam que “os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” (p. 310). Ou seja, espera-se que o núcleo apresente a síntese dos indivíduos, uma vez que integra as partes (pré-indicadores e indicadores) em um todo, permitindo, desse modo, o acesso às significações e, assim, um avanço em direção ao concreto pensado da realidade do sujeito. Compreende-se esse

momento como uma síntese em que se apresentam os pontos centrais e fundamentais que constituem o indivíduo e seus processos simbólicos-afetivos.

Por fim, se realiza o movimento analítico e interpretativo intranúcleos e depois o internúcleos. No processo de análise e interpretação dos NS, o material organizado é articulado à história do indivíduo, às outras teorias e aos aspectos que medeiam a realidade social, cultural e histórica. Esse movimento ampliará a compreensão do pesquisador sobre o fenômeno investigado. É esse processo analítico que permitirá compreender o indivíduo na sua totalidade, através das significações constituídas pelas múltiplas determinações sociais e históricas e, assim apreender o sujeito na sua relação histórica e dialética com a realidade.

6. ANÁLISE

Este capítulo apresentará a análise das informações obtidas nas entrevistas realizadas com Gisele (a colaboradora desta pesquisa). Serão apresentadas as etapas do processo analítico incluindo a descrição do procedimento de análise (movimento de construção dos pré-indicadores, indicadores e núcleos), a interpretação feita em cada um dos núcleos de significação - que são os momentos da análise intranúcleo e, especialmente, a análise internúcleo -, que permitem a realização de um percurso que parte do concreto (pré indicadores) para o concreto pensado (análise intranúcleo), sendo essa última fase o momento privilegiado para a apreensão das determinações essenciais, as mediações que constituem o sujeito. É fundamental destacar que o movimento analítico interpretativo acima apresentado só se realiza com a necessária articulação teórica – tanto aquela própria da Psicologia Sócio-Histórica e seu método fundante, como a referente à área pesquisada.

Conforme anunciado no capítulo anterior, o procedimento de análise utilizado é o Núcleo de Significação (NS), cujo processo desvela o sujeito síntese de múltiplas determinações, sendo nosso ponto de partida o material empírico, a transcrição das falas de Gisele. Pode-se afirmar que o NS visa a “(...) apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303). É uma proposta que pretende transpor a imediaticidade das palavras, acessar os significados e sentidos da professora formadora, de forma que se apreenda suas significações sobre a sua atuação nos dispositivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Esclarece-se que a análise via procedimento do Núcleo de Significação tem o indivíduo como ponto central de investigação, mantendo-se nele ao longo de todo o processo construtivo-interpretativo do pesquisador. De modo que o caminho estruturado pelo NS possibilite apropriar o conjunto de significações do indivíduo, mesmo que não estejam colocadas de forma explícita ou intencional por ele, mas que marcam o seu modo de pensar, sentir e agir e, sem dúvida, as mediações que o constituem. Assim, o movimento de análise e interpretação foi estruturado em quatro momentos: leitura das entrevistas, identificação e separação das falas com significado (pré-indicadores), aglutinação dos pré-indicadores (indicadores) e elaboração dos Núcleos de Significação, seguida pelo processo de teorização, discussão, análise e interpretação.

6.1 Leitura das entrevistas

A análise foi iniciada após a realização e transcrição das três entrevistas. O material elaborado nos três encontros corresponde ao total de 4 horas de entrevista, transcrito em 45 páginas. Foram feitas leituras repetitivas da transcrição para apropriação de todo o conteúdo. Ainda nesse momento foram substituídos dados de identificação de pessoas e escolas mencionadas ao longo da exposição da colaboradora e foram acrescentadas explicações em notas rodapé de alguns aspectos para situar melhor o leitor na consulta do material. A leitura de todo o material e a organização do texto foram de fundamental importância, pois permitiram aprofundar o conhecimento sobre o conjunto das entrevistas, mantendo desde o início da análise o contato com a totalidade do material.

6.2 Identificação e separação das frases com significado (pré-indicadores)

O objetivo de pesquisa foi o principal guia para selecionar as falas (pré-indicadores). O momento de identificação, seleção e organização dos pré-indicadores seguiu a ordem de realização das entrevistas – da 1ª à 3ª - e em todas foram feitos os procedimentos descritos a seguir.

No material bruto das entrevistas foram realçadas as frases ou parágrafos que retratavam os conteúdos repetitivos, com forte carga emocional, e que se referiam à atuação da formadora no campo da Educação Especial, em qualquer período da sua carreira, pois tinha-se a preocupação de valorizar a história e as mudanças apontadas por Gisele na sua atuação profissional. Nesse momento, muitos trechos foram realçados em amarelo, às vezes até parágrafos inteiros, pois iniciar a seleção desse modo era imprescindível para fazer a primeira seleção das informações. No exemplo abaixo é apresentada a pergunta feita pela pesquisadora e a resposta da colaboradora dada à questão. Foi realçado em amarelo a parte que ela fala sobre sua ação como professora junto aos estudantes. Um deles, K., é um menino com deficiência:

Exemplo 1:

Pesquisadora: Era pensar os processos didáticos, é isso?

Entrevistada: Isso, metodologia científica para crianças. A criança faz um levantamento de hipótese, tem toda uma trajetória, por exemplo era assim a folhinha amarela ela escrevia a hipótese dela a respeito de um problema que a gente trazia. Ali não poderia ser... não era corrigido, não era questionado, a gente iria verificar o levantamento de aluno por aluno quais eram as hipóteses deles. E o K., o K. não escreve, não fala, nós iríamos apresentar para ele todo esse processo, ele estaria participando, construindo, estaria no grupo. Quem não conseguisse escrever, iria desenhar, quem não conseguisse desenhar, iria mexer com a massinha, iria participar da experimentação e da vivência, era muito bom, um trabalho muito interessante. (ENTREVISTA 1, 27/07/2018)

No segundo momento, todos os trechos realçados foram retirados das entrevistas e elencados em um arquivo próprio da pesquisadora denominado *Lista de pré-indicadores*, onde se visualizava todos os pré-indicadores que foram separados das respostas e dos outros conteúdos não selecionados. Assim, podia-se visualizar somente os pré-indicadores, passo necessário para fazer as marcações em negrito das frases e palavras mais significativas do material sublinhado. Alguns trechos não foram negritados por entender-se que todo seu conjunto é importante e significativo.

No próximo exemplo é apresentado o trecho anterior, mas agora com marcações em negrito, que visam a apresentar conteúdo mais significativo para o sujeito.

Exemplo 2:

o K., o K. não escreve, não fala, **nós iríamos apresentar para ele todo esse processo, ele estaria participando, construindo, estaria no grupo.** Quem não conseguisse escrever, iria desenha, quem não conseguisse desenhar, iria mexer com a massinha, **iria participar da experimentação e da vivência, era muito bom, um trabalho muito interessante** (ENTREVISTA 1, 27/07/2018).

Enquanto se realizava a marcação em negrito dos pontos considerados mais relevantes para o problema de pesquisa, simultaneamente outra ação era feita: esses mesmos trechos foram coloridos em diferentes tons, de acordo com a similaridade e complementaridade entre si para a organização dos indicadores. Ao término desse processo, foi organizada uma tabela para inserir os pré-indicadores, sendo distribuídos conforme as cores similares. A sistematização inicial foi feita a partir das falas, sem interpretações adiantadas, dada a falta de

elementos que nos permitissem o movimento de interpretação. Com isso, não negamos que o ato de destacar os pré-indicadores já se constituía em um movimento analítico do pesquisador, mas ainda muito colado no empírico.

6.3 Aglutinação dos pré-indicadores (indicadores)

A organização dos indicadores segue a orientação já anunciada, ou seja, aglutinar os pré-indicadores por similaridade e complementaridade. Dando sequência ao trabalho da análise, foi feita a distribuição do material nas tabelas, conforme o colorido da etapa anterior, recurso necessário para identificar as relações que os pré-indicadores mantinham entre si. Dado o volume de material para a análise, esclarece-se que a separação por cores foi uma medida utilizada para identificação visual dos pré-indicadores para organização do material de acordo com os critérios do procedimento proposto. No exemplo seguinte, há a apresentação do mesmo trecho do início junto a outros dois pré-indicadores que receberam a mesma cor.

Exemplo 3:

o K., o K. não escreve, não fala, **nós iríamos apresentar para ele todo esse processo, ele estaria participando, construindo, estaria no grupo.** Quem não conseguisse escrever, iria desenha, quem não conseguisse desenhar, iria mexer com a massinha, **iria participar da experimentação e da vivência, era muito bom, um trabalho muito interessante** (ENTREVISTA 1, 27/07/2018).

Eu procurei a professora - ela tinha muitos anos - ela trouxe alguns jogos, trouxe muitos materiais sensoriais para ele, e foi por uns quatro meses - muito faltoso - que nós trabalhamos com ele (ENTREVISTA 1, 27/07/2018).

Foi muito bom! tinha os mapas conceituais na sala de aula, a criança acompanhava esses mapas, **era uma construção de como é que estava a etapa da experiência que estávamos vivendo, então eles conseguiam olhar, ver e acompanhar todo o processo, ficava montado na sala de aula.** Era muito bom! (ENTREVISTA 1, 27/07/2018).

No caso do exemplo 3, a semelhança entre eles é o relato de ação direta da professora com os estudantes, referindo-se aos períodos em que Gisele esteve como professora. São trechos de diferentes momentos do seu trabalho.

Após ter feito a distribuição de todos os pré-indicadores nas tabelas, realizou-se a leitura de todo o material, a fim de fazer novos ajustes. Verificou-se que alguns pré-indicadores destoavam do agrupamento feito inicialmente, sendo que poderiam ocupar mais de um indicador, conforme as características do grupo de indicador. E ainda havia pré-indicadores em frases extensas, trazendo dois temas diferentes. Nesses casos, as frases foram apresentadas inteiras e grifadas as partes que representam o conteúdo comum ao indicador, ação feita para evitar a descontextualização de algumas falas. É importante sinalizar que nesse momento da análise, o conteúdo das três entrevistas estava misturado, pois a preocupação era compreender o sujeito pela totalidade das informações fornecidas.

O passo seguinte foi a nomeação de cada um dos indicadores, tendo por parâmetro que o nome do indicador representasse o conjunto de pré-indicadores ali relacionados. Os pré-indicadores do exemplo 3, junto a outras falas, foram nomeados como *Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência*. Lembrando que a articulação dos pré-indicadores para a nomeação dos indicadores pressupõe alcançar uma abstração do material empírico, aproximando-se dos sentidos do sujeito por meio de sínteses provisórias. Para Aguiar *et al.* (2015), esse momento representa “não apenas (...) pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem” (p. 67). Dessa forma, pode-se afirmar que a organização e nomeação dos indicadores representa um momento prévio de interpretação do pesquisador. Elaboram-se sínteses provisórias, necessárias para a organização das informações e, assim, avança-se para a próxima etapa que são os Núcleos de Significação.

Ao fim dessa etapa foram listados e nomeados 24 indicadores, como segue. Na sequência há a apresentação do conjunto dos pré-indicadores distribuídos e nomeados em cada indicador.

Lista de indicadores:

1. Trajetória na educação pública e o desejo de fazer diferente: do sonho ao entendimento do sistema.
2. A realidade em movimento: situações inesperadas que emergem ao longo da sua atividade docente.
3. Vivências da infância: a construção de uma percepção sensível aos grupos historicamente excluídos.
4. Relação professor-aluno: a construção de vínculo com o aluno com deficiência.

5. Concepções éticas que subsidiam a sua prática docente.
6. Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência.
7. Percursos formativos para a profissionalização docente da formadora.
8. A presença de leis que fundamentam os serviços de inclusão escolar: repercussões na prática docente.
9. Respeito à cultura e à singularidade de cada escola: a construção de espaços de diálogo em suas ações formativas.
10. A importância da atenção e da escuta ao docente para a construção de parcerias para os processos educacionais inclusivos.
11. Como fazer?: desafios da permanência do público-alvo da Educação Especial na escola.
12. Desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência frente às práticas escolares.
13. A formação em serviço como elemento fundamental no desenvolvimento da sua prática docente.
14. Falhas na efetivação dos processos escolares inclusivos em relação ao estudante e ao professor.
15. (Des)parcerias na construção dos processos educacionais inclusivos.
16. Insegurança do professor no processo de ensino-aprendizagem com o estudante com deficiência.
17. Percepção da formadora acerca dos funcionamentos escolares: possibilidades e impossibilidades de processos educacionais inclusivos.
18. Dificuldades na trajetória como professora/PAEE/PAAI que constituem a identidade da formadora.
19. Os mecanismos da Educação Especial como produtores de sensibilização dos professores e alunos.
20. PAAI a serviço de serviços: a sobreposição dos recursos de apoio sobre os processos pedagógicos formativos.
21. Ressignificação e criação de ações pedagógicas a partir do encontro do professor com o estudante com deficiência.
22. As dificuldades relativas ao fazer docente para além da Educação Especial.
23. Sobre a experiência de estar PAAI: fazer diferente, pensar diferente.
24. Formação para todos e em todo lugar: o desafio da formadora para tornar a educação inclusiva um projeto da comunidade escolar.

Tabela 2: Apresentação do pré-indicador do exemplo 1 com os outros pré-indicadores que, juntos, constituem o indicador Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência.

<p>A sala não ficava em fileiras, ela ficava em círculos ou ficava em U, ficava de uma maneira que ele conseguisse se movimentar melhor que é o que eu entendia que precisava se fazer. E, aí eu procurei - na época não tinha sala de recursos, mas tinha a SAP que é a sala de apoio pedagógico.</p> <p>Eu procurei a professora - ela tinha muitos anos - ela trouxe alguns jogos, trouxe muitos materiais sensoriais para ele, e foi por uns quatro meses - muito faltoso - que nós trabalhamos com ele.</p> <p><u>o K., o K. não escreve, não fala, nós iríamos apresentar para ele todo esse processo, ele estaria participando, construindo, estaria no grupo. Quem não conseguisse escrever, iria desenhar, quem não conseguisse desenhar, iria mexer com a massinha, iria participar da experimentação e da vivência, era muito bom, um trabalho muito interessante.</u></p> <p>Foi muito bom! tinha os mapas conceituais na sala de aula, a criança acompanhava esses mapas, era uma construção de como é que estava a etapa da experiência que estávamos vivendo, então eles conseguiam olhar, ver e acompanhar todo o processo, ficava montado na sala de aula. Era muito bom!</p> <p>(...) Tinha a hora da brincadeira, um brincava com outro, mas isso vai se construindo, é uma construção, é uma história que eles têm juntos. A gente precisa buscar essa didática de aprender a lidar, “ah, mas são 35!” Não! Nós estamos trabalhando juntos, não são contra”.</p> <p>Hoje eu vejo, porque... percebo... sabe quando você faz um trabalho e você não vê, porque você está ali?! (...) As coisas... ia fazendo e ia se constituindo um fazer... A sua prática, está regida numa portaria, você tem que fazer isso, isso e isso. A gente fazia o que estava na portaria! Fazia... atendia os alunos; tinha os grupos; atendia no horário determinado; cumpria com as obrigações dos documentos. Só que tem uma dinâmica prática! Assim... eu tinha necessidade de descer na hora da entrada e ver como é que era a entrada. Como é que fulano está comendo? ele tá conseguindo pegar essa colher direito? Tá comendo direito? Está! OK!</p> <p>[relato de uma experiência de passeio] então, na hora de trocar, eu levei os dois para o banheiro (riso) e troquei, troquei a menina e ele me segurando pela calça. Que ele me segurava como eu ensinei a segurar como meus filhos. Andei com ele [aluno com deficiência] no centro da Cidade...</p> <p>Então o meu trabalho nunca foi, mesmo dentro da sala de aula, uma coisa comum, eu sempre gostei muito mais de trabalhar</p>	<p>6. Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência.</p>
--	---

com projetos, de fazer as crianças interagirem entre si, de trocar, de mediar. Eu não gosto que fique sentado um atrás do outro, olhando a nuca do outro. E isso, às vezes, a gente não sabe muito bem de onde vem. Mas eu acho que vem, mesmo, de uma prática que eu sinto falta hoje: eu sinto falta do magistério hoje.

E lá eles tinham essa questão de registro: se você não consegue registrar só escrevendo, você pode registrar desenhando; se não registrar desenhando, você pode tirar uma foto **E, assim, você vai construindo à sua maneira de registro. Para a criança com deficiência, é extremamente importante - com e sem deficiência. (...) Então, esse foi algo que eu trouxe comigo nessa prática de educação especial.**

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

6.4 Elaboração dos Núcleos de Significação

Uma vez cumpridas as etapas apresentadas anteriormente, inicia-se a organização dos Núcleos de Significação. Novamente foi feita a leitura de todo o material, conforme a disposição dos pré-indicadores e indicadores, sendo que dessa vez com uma percepção mais precisa e avançada do conjunto. A organização dos NS visa a alcançar uma síntese mais elaborada, com mais elementos do que a síntese provisória apresentada no momento dos indicadores.

Conforme apresentado no tópico anterior, foram organizados 24 indicadores, que foram articulados e distribuídos por similaridade, complementaridade e contradição, resultando desse movimento, sem dúvida analítico e interpretativo, os Núcleos de Significação. Uma vez agrupados, foi feita a releitura de cada agrupamento, a fim de conferir se cada conjunto contemplava os critérios de articulação. Nessa conferência houve poucos ajustes. O passo seguinte seria nomear cada Núcleo.

Antes da nomeação de cada núcleo foi feito um passo intermediário. Primeiro foi identificado os pontos em comum de cada agrupamento de indicadores de modo que ficasse claro os elementos presentes e a articulação entre eles. O nome deveria representar a síntese de todos os elementos em cada um dos núcleos. Vejamos: **Núcleo 1** - A profissionalização, a formação, a interação com os pares, a ação formativa na Educação Especial e a função do diálogo; **Núcleo 2** - A relação professor-aluno, a construção do vínculo, a elaboração das práticas de ensino, o reconhecimento das inseguranças e dificuldades na atividade docente

para além do aluno; **Núcleo 3** - As várias mediações na vida da colaboradora de pesquisa que colaboraram com seu posicionamento para a educação inclusiva: na infância com os familiares, na vida profissional com outros professores, na organização coletiva da vida, objetivada em leis.

Desse modo, foram formulados os nomes de cada um dos três núcleos, parte importante para a sequência das análises que se segue. Apresentados os caminhos construídos em cada etapa, segue a tabela com a apresentação dos três Núcleos de Significação, com seu conjunto de indicadores:

Tabela 3: Apresentação dos três Núcleos de Significação elaborados a partir dos 24 indicadores

1. O diálogo como base formativa: a constituição colaborativa da profissão docente e a superação de dificuldades.	2. Processos educacionais tendo a relação professor-aluno como fundo e a deficiência como um aspecto singular no interior dessa relação.	3. A Construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo.
Indicadores	Indicadores	Indicadores
1. Trajetória na educação pública e o desejo de fazer diferente: do sonho ao entendimento do sistema. 7. Percurso formativo para a profissionalização docente da formadora. 13. A formação em serviço como elemento fundamental no desenvolvimento da sua prática docente. 15. (Des)parcerias na construção dos processos educacionais inclusivos. 18. Dificuldades na trajetória como professora/PAEE/PAAI que constituem a identidade da formadora. 20. PAAI a serviço de serviços: a sobreposição dos recursos de apoio sobre os processos pedagógicos formativos.	2. A realidade em movimento: situações inesperadas que emergem ao longo da sua atividade docente. 4. Relação professor-aluno: a construção de vínculo com o aluno com deficiência. 5-Concepções éticas que subsidiam a sua prática docente. 6. Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência. 12. Desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência frente às práticas escolares. 16. Insegurança do professor no processo de ensino-aprendizagem com o estudante com deficiência.	3. Vivências da infância: a construção de uma percepção sensível aos grupos historicamente excluídos. 19. Os mecanismos da Educação Especial como produtores de sensibilização aos professores e alunos. 8. A presença de leis que fundamentam os serviços de inclusão escolar: repercussões na prática docente. 11. Como fazer?: desafios da permanência do público alvo da Educação Especial na escola. 14. Falhas na efetivação dos processos escolares inclusivos em relação ao estudante e ao professor.

<p>23. Sobre a experiência de estar PAAI: fazer diferente, pensar diferente.</p> <p>9. Respeito à cultura e à singularidade de cada escola: a construção de espaços de diálogo em suas ações formativas.</p> <p>10. A importância da atenção e da escuta ao docente para a construção de parcerias para os processos educacionais inclusivos.</p>	<p>21. Ressignificação e criação de ações pedagógicas a partir do encontro do professor com o estudante com deficiência.</p> <p>22. As dificuldades relativas ao fazer docente para além da educação especial.</p>	<p>17. Percepção da formadora acerca dos funcionamentos escolares, possibilidades e impossibilidades de processos educacionais inclusivos.</p> <p>24. Formação para todos e em todo lugar: o desafio da formadora para tornar a educação inclusiva um projeto da comunidade escolar.</p>
---	--	--

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

6.5 Núcleo 1: O diálogo como base formativa: a constituição colaborativa da profissão docente e a superação de dificuldades

<p>Núcleo 1: O diálogo como base formativa: a constituição colaborativa da profissão docente e a superação de dificuldades</p>
<p>Indicadores:</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre a experiência de estar PAAI: fazer diferente, pensar diferente. 2. Percurso formativo para a profissionalização docente da formadora. 3. A formação em serviço como elemento fundamental no desenvolvimento da sua prática docente. 4. Respeito à cultura e à singularidade de cada escola: a construção de espaços de diálogo em suas ações formativas. 5. (Des)parcerias na construção dos processos educacionais inclusivos. 6. A importância da atenção e da escuta ao docente para a construção de parcerias para os processos educacionais inclusivos. 7. Dificuldades na trajetória como professora/PAEE/PAAI que constituem a identidade da formadora. 8. PAAI a serviço de serviços: a sobreposição dos recursos de apoio sobre os processos pedagógicos formativos. 9. Trajetória na educação pública e o desejo de fazer diferente: do sonho ao entendimento do sistema.

Nesse núcleo foi feita a análise das mediações que constituem parte das significações da formadora, colaboradora da pesquisa, nomeada de G. A discussão passa pelos processos educacionais formais de G.: a sua experiência na formação em serviço, a elaboração da própria atividade como professora e depois como formadora, e, por fim, como ela se percebe no seu atual ambiente de trabalho: o CEFAl. De acordo com o processo de análise das significações de G., compreende-se que essas experiências são identificadas por ela como parte do seu modo de atuar na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O núcleo é composto por 9 indicadores apresentados no quadro acima.

Busca-se compreender o desenvolvimento da atuação de G. a partir das significações que ela atribui à sua atividade profissional atual, mediado pela sua própria história. Concorda-se com Furtado (2011) que o trabalho realiza e cria o humano, processo que transforma o ser humano na sua condição de ser consciente e comunicativo que é. Assim, entende-se que os outros elementos que acompanharão a análise - como a legislação, a história da pessoa com deficiência e a literatura pedagógica - são produtos da cultura que compõem a atuação de G. e fazem parte da sua história, pois, segundo Furtado (2011):

(...) a partir da ação concreta no mundo (atividade), o ser humano passa a constituir aspectos subjetivos de registro e significação que lhe permitem a produção de sentidos que acompanham (...) sua ação no mundo. (FURTADO, 2011, p. 68).

Parte-se das questões de G. no presente momento sobre sua atuação profissional anunciada no indicador 1. Sobre a experiência de estar PAAI: fazer diferente, pensar diferente. É nele que a formadora traz com ênfase suas motivações para realizar e permanecer na sua função atual. As motivações apresentadas por ela nesse indicador se aproximam dos princípios que discutem o direito das pessoas com deficiência tomando-as como sujeitos de direitos sem reduzi-las à condição da deficiência (BRASIL, 2009; 2015b). As pessoas com deficiência estão inseridas no campo dos direitos comuns a todos os seres humanos, incluindo o acesso aos serviços regulamentados pelas políticas públicas como a Educação, conforme trecho da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2009, Art. 24).

Retomado o campo dos direitos da participação social da pessoa com deficiência, apresenta-se a fala da colaboradora de pesquisa, que se assemelha à compreensão da concepção apresentada:

(...) Eu acho que a função da formação é, talvez, lembrar ao professor que aquele aluno, que aquele indivíduo é um aluno. Não é “o menino com deficiência”: ele é um aluno! (Núcleo 1, Indicador 1).

A ideia presente na fala refere-se ao reconhecimento da cidadania, da participação da pessoa com deficiência na sociedade sem o assistencialismo que historicamente marcou o cuidado e a educação tutelar oferecida a esse público (LANA JÚNIOR, 2010). A fala acima representa um embate que a colaboradora de pesquisa, como formadora, trava com a comunidade das escolas. Nesse embate junto às escolas, outros temas emergem como contrapontos à G., havendo questionamentos de terceiros à sua atuação, conforme a fala abaixo:

Eu acho que fazer diferente. Quando eu chego na escola, os professores têm uma fala, uma gíria: você não está no chão da escola. Então, quando você vem para Diretoria, trabalha na Diretoria, eles falam que a gente deixa o chão da escola. Então é como se a gente não soubesse mais pelo que a escola passa. **E eu brinco muito com os professores, que eu falo assim: “eu não só estou no chão de uma escola, como, hoje, eu estou no chão de 53.”. Porque eu passo em todas as escolas, que é o número de escolas que eu tenho.** (Núcleo 1, Indicador 1).

Nela é possível depreender que a formadora sente sua atuação colocada em questão por quem poderia beneficiar-se de sua ação, condição que exige de G. posicionamento firme para a realização do seu trabalho de acompanhamento e formação na Educação Especial. Sob o pressuposto de que o desenvolvimento do profissional docente requer elaboração contínua, os processos de colaboração na escola podem ser uma estratégia para refinar o fazer docente. Vilaronga (2014) pontua que os processos de colaboração no trabalho são construídos pelo grupo educacional, não emergem espontaneamente. Logo, a relação colaborativa é um processo a ser feito entre G. e o conjunto das escolas que ela acompanha, através da sua ação no “chão das escolas”. Para ela, estar no chão da escola é a materialidade que lhe proporciona uma compreensão ampliada dos processos educacionais por acompanhar diversas escolas. Reafirma-se que, para ela, esse é um aspecto imprescindível da sua atuação como formadora.

Apesar dos questionamentos à própria atuação, G. identifica pontos que a atraem na função de formadora. Ela marca seu estilo próprio de atuação pautado na corresponsabilidade

pelo desenvolvimento de outros e de humanizar as suas relações no espaço do trabalho conforme apresentado nas falas:

E eu acho que, quando eu vim para o CEFAL, eu vim como, mais ou menos, quando eu entrei para o magistério. Como as meninas jovens. achando que poderia fazer a diferença de alguma maneira. Você não vem...**Não é uma ilusão. Você vem buscando fazer diferente. Você tem uma prática que é uma prática comum em um setor, mas você também tem uma prática pessoal. E, nessa prática pessoal, às vezes, eu tento fazer diferente do que foi a minha experiência com o CEFAL.** (Núcleo 1, Indicador 1).

(..) **eu quero que, quando pensar no CEFAL, mas com a minha representação, possa-se pensar de uma maneira diferente. É o que a gente tenta. E o dia a dia nos absorve, é lógico, e aí você descobre que, chegando no CEFAL, é muito mais difícil: você está sob uma política – que nem sempre você concorda – mas você precisa seguir um posicionamento, uma hierarquia. Porém, a sua essência nunca é tirada.** (Núcleo 1, Indicador 1).

(...) **uma pessoa chegou para mim e: “olha, não desanima.”, ela falou, “porque o nosso trabalho é semente, é semear.” Você vai plantar, e nem sempre você vai ver se essa árvore vingou ou não. E ela falou: “mas para você ter a possibilidade que nasça a árvore, você vai ter que ter alguém que vai lá e planta essa árvore.”.** E ela falou: “fica feliz, porque você está plantando!”. (Núcleo 1, Indicador 1).

As falas marcam que a atuação de G. se apoia na expectativa de mudança da realidade. Não uma mudança imediata, mas de ações no presente que desencadeiem desenvolvimento para si e para outros, mesmo que ela não obtenha o resultado da sua ação no presente. Para G., sua prática é elaborada e construída a todo momento, tal como a noção de ser inacabado presente em Freire (1996): “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente da sua inconclusão num permanente movimento de busca” (p. 57). Articulando a fala e a citação acima, depreende-se a educação como processo permanente a ser realizado, uma vez que tal condição de ser inacabado direciona a busca por outras formas de estar, sentir e agir no mundo.

G. compreende que sua atuação marca a experiência dos profissionais que ela encontra no dia a dia, por isso suas tentativas de fazer diferente das experiências que ela mesma teve quando professora de classe comum. Sua atuação se constitui a partir da reflexão sobre sua história, suas experiências e a realidade que se apresenta hoje. Tal processo se assemelha com a noção apresentada por Aguiar (2012), na qual o educador pode ressignificar sua ação via processos de reflexão elaborados na interrelação com outros indivíduos. Assim, percebe-se

que o desenvolvimento profissional da própria formadora se dá na percepção dos efeitos alcançados por ela na interrelação com outros docentes, conforme apresentado na fala:

Você chegar numa escola e ver uma criança, e ver que deu certo algumas coisas. “Ah, mas deu errado isso!”. “Ah, então vamos fazer de novo.” – mas as coisas estarem acontecendo. Ou você dar uma formação e as pessoas falarem: “nossa, eu entendi que eu posso fazer diferente!” **Você vê o professor também, porque o professor tem que ser valorizado. Ele fala: “ah, eu consegui fazer isso!”. Para mim é muito bom o professor chegar e mostrar assim: “olha, eu consegui fazer essa atividade”. Nem que seja uma. Ah que bom! Então isso faz permanecer. São pequenas. Essas coisas que fazem permanecer.** (Núcleo 1, Indicador 1).

A fala de G. marca sua capacidade de perceber que suas ações produzem mudanças na realidade. Ela vê a si mesma como parceira e colaboradora do desenvolvimento de outros docentes, tanto aqueles que atuam como professores, quanto aqueles que se aproximam da educação via estágio inicial, conforme aparece na fala abaixo:

Sinceramente, eu gosto muito da formação. Então, tem a **frente com os estagiários**, e isso para mim é bom, porque eu estou formando, literalmente, aquele que vai chegar ainda a ser professor. Eu acho que aí é uma aproximação boa. **Gosto muito das formações com os professores mesmo, in loco, assim, JEIF ali, conversando e levando.** (Núcleo 1, Indicador 1).

O discurso de G. apresenta alto grau de comprometimento com a atuação formativa. Atuação motivada não só pelos efeitos percebidos no dia a dia da escola, mas também pela expectativa depositada sobre os futuros educadores. Assim, ela insere-se em uma dimensão ético-profissional e compreende que ser professor não é mero dom ou talento, mas sim ação e construção diária. Parafrazeando G.: “fazer diferente, pensar de uma maneira diferente”. Sobre fazer e pensar, entende-se que são processos diferentes, mas indissociáveis, que se constituem e caracterizam o ser humano. Para entender o que constitui a “diferença” enfatizada pela colaboradora da pesquisa, recorre-se à própria história formativa vivida por ela, conforme segue a análise do próximo indicador.

O indicador 2) Percurso formativo para a profissionalização docente da formadora traz os processos educacionais formais aos quais G. teve acesso, sendo parte imprescindível da sua história. Os estudos foram lembrados e analisados por ela à luz de sua atuação no CEFAL. Nesse indicador destacam-se o magistério e as especializações. Segue a apresentação dos pré-indicadores:

Os desafios que eu passava na experiência do magistério, **porque eu fiz quatro anos de magistério, de construção de materiais, de fazer estágio, de estar na sala de aula e está trabalhando era como se fosse um estímulo.** (Núcleo 1, Indicador 2).

Aí eu fui buscar entender, e abriu um curso na APAE, um curso de Psiquiatria da Infância, me inscrevi no curso. **Então sempre assim, esse ímpeto de buscar sempre teve assim, de não ficar estagnada. Eu não conseguia ficar ‘nossa eu tenho esse aluno, estou adoecendo’, que eu adoeci mesmo assim...** (Núcleo 1, Indicador 2).

Eu vim, fiz a entrevista e fui pra Unesp estudar, fazer especialização em deficiência intelectual, mas começo o interesse pela deficiência, por um caso de psiquiatria. (Núcleo 1, Indicador 2).

Esses pré-indicadores trazem os elementos objetivos que compõem o campo formativo docente: magistério¹³, aperfeiçoamento e especialização. Sabe-se que as formações docentes estão regulamentadas na LDBEN/1996, correspondendo ao campo da formação inicial e continuada. Lembra-se que a graduação em Pedagogia é pré-requisito para o exercício da licenciatura (BRASIL, 1996). Entre as diversas formações, G. também realizou a graduação em Pedagogia, no entanto, quase não se refere a esse nível de estudo ao longo da entrevista, mas deixa claro que a vivência do magistério foi marcante em sua profissionalização, lembrando-se afetuosamente desse momento. Observa-se que ela associa a experiência do magistério à transição entre adolescência e vida adulta, sinalizando o início da sua carreira profissional, atribuindo um colorido a mais a experiência, conforme os pré-indicadores abaixo:

Eu tinha 15 anos quando eu fui para o magistério, e aí você vai cheia de sonhos e sem medo. Então você não tem medo de que vai dar errado. Eu acho que o problema na educação é ter medo de que vai dar errado. Então eu acho que o magistério foi um alicerce de formação. (Núcleo 1, Indicador 2).

Eu sinto falta da prática do magistério, de pegar essas meninas com 15, 16 anos, que estão, ainda, abertas às possibilidades, que não tem os vícios e - uma palavra que as crianças estão usando bastante hoje - o ranço: o ranço de tudo aquilo que a gente ouve. Elas não estão, digamos assim, entre aspas, “contaminadas”. (Núcleo 1, indicador 2).

Nas falas há um sentido bucólico de G. em relação ao magistério, associando-o à juventude qualificada por seus próprios sentidos, que expõem as seguintes características: sonhos, coragem e abertura para o novo. São percepções que compõem sua subjetividade,

¹³Formação para o exercício profissional de professor, realizada em nível de ensino médio, aos poucos vem sendo substituído pela licenciatura em Pedagogia, nível de graduação.

trazem uma forte carga afetiva. Retoma-se que os afetos são sintetizados pelos indivíduos na elaboração dos seus próprios sentidos, esses são elaborados pela soma de todos os fatos psicológicos que uma palavra desperta na consciência (VIGOSTKI, 2009). Portanto, a palavra, carregada de sentidos e significados, atua como unidade sintetizadora dos conteúdos intelectuais e afetivos do pensamento. Assim, as palavras de G. sobre sua percepção do magistério estão carregadas por pensamentos emocionados. Para Vigostki (2009):

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Compreende-se que a elaboração do pensamento não escapa às expressões afetivas e volitivas, pois o pensamento racional inclui o afeto e a emoção. Noção coerente com o que se observa ao longo do discurso de G., permeado pelos aspectos afetivos da atuação profissional. As boas lembranças do magistério e de outras experiências formativas compõem os sentidos e até mesmo as suas motivações atuais para continuar valorizando os estudos, que G. revive em outros momentos, observado nos pré-indicadores abaixo:

Eu acredito, é lógico, também... na responsabilidade. Aí, a gente vai fazer cursos. E aí, fui fazer cursos! Vamos buscando... eu preciso... a gente precisa da capacitação! A gente não pode ser irresponsável. (Núcleo 1, Indicador 2).

Quando você, para você conseguir saber o que é a aprendizagem, você terá que visitar toda uma gama teórica. Você terá que se dispor a entender o que Vygostky propõe! Qual a comparação que se faz com Piaget? Não é, que um é contra o outro não (rsrsrs). (Núcleo 1, Indicador 2).

Diante dessas falas, pode-se afirmar que G. atribui grande valor aos próprios estudos, classificando-os como imprescindíveis para a atividade docente, conforme a afirmação: “(...) a gente não pode ser irresponsável”. G. reconhece ainda que a qualidade do ensino via Instituições de Ensino Superior (IES) colabora significativamente com a construção da identidade docente, conforme se observa nos pré-indicadores:

Temos professores pesquisadores. Tem uma geração chegando na escola, que ela tem essa visão de questionamento. **Talvez pela Universidade estar pedindo: “olha, vamos fazer uma monografia, um trabalho de conclusão”, depende também desse posicionamento que ele veio da Universidade, da formação inicial dele.** (Núcleo 1, Indicador 2).

(...) é como se a educação, ela fosse, a pedagogia fosse uma ciência que, como é que eu vou te dizer... **Que as coisas parecem que não se fortalecem. Mesmo com todas as pesquisas que se tem, não se fortalecem as teorias. Mas não há uma troca das teorias. O que há é uma troca de como é que se vai aplicar aquilo.** (Núcleo 1, Indicador 2).

G. não está sozinha quando o assunto é discutir a qualidade na formação docente. Outros autores trazem essa discussão, entre eles, Bueno (2011), que enfatiza a importância de garantir a formação docente: inicial e continuada. Para isso, defende a existência de um projeto sob a forma de política pública de formação contínua na carreira docente. Ele defende a luta por um serviço educacional público de qualidade a todos os estudantes, sendo ou não o público-alvo da Educação Especial. Bueno (2011) também defende que na formação inicial, os conteúdos relativos ao ensino-aprendizagem deveriam incluir a diversidade do aluno das escolas públicas. Ensinar sobre condições específicas de aprendizagem deveria ser de domínio de todos os profissionais na escola.

Por essas colocações, a formação docente, principalmente a continuada, e em serviço se destacam no cenário da formação, pois configuram-se como dispositivos de desenvolvimento profissional do professor quando realizada sob o contexto e realidade de cada escola. Tanto é que G. trouxe falas da própria vivência na formação em serviço, que foram significadas como essenciais para a construção da sua atividade docente. Por essa importância apontada por G., foi formulado o indicador 3. A formação em serviço como elemento fundamental no desenvolvimento da sua prática docente. A seguir, apresentação comentada dos pré-indicadores.

E aquela professora fazia um trabalho em JEIF com todas nós (...)O desafio era ensinar todas as crianças. Então sempre assim, mas estudava, nós íamos ... eu lembro que nós íamos uma vez por bimestre fazer alguns estudos na USP. (Núcleo 1, Indicador 3).

Depois teve o PROFA, um curso de alfabetização e a **gente sempre buscando está estudando. As JEIFS da Frida [escola que lecionava] eram muito proveitosas.** A gente fez o: “mão na massa” que é educação científica, não só para ciências, mas para matemática, português, **era uma maneira diferente de ensinar.** (Núcleo 1, Indicador 3).

Formativo, eu acredito que a Prefeitura de São Paulo, ela é muito rica. **E quando eu ingressei nela eu tive muitas oportunidades - eu já ingressei numa época de um curso. E a própria educação, ela vem buscando ampliar esse olhar.** (Núcleo 1, Indicador 3).

As falas de G. apontam dois elementos que ela considera essenciais para a formação em serviço: a estrutura institucionalizada por meio de JEIFs ou aperfeiçoamentos na DRE e a qualidade das formações, incluindo conteúdo e as habilidades formativas dos formadores. Na experiência vivida por G., ela teve a combinação desses elementos na modalidade de formação continuada em serviço. Esse é um enquadre defendido por Bueno (2011) por compreender que a formação deve ser contextualizada à realidade dos projetos político-pedagógicos das escolas. O espaço formativo na estrutura de JEIFs e PEA é proposto como espaço de formação elaborada pelos próprios profissionais da escola, em que se oportunizam momentos de reflexão dos docentes sobre a própria prática. Também encontra-se em Freire (1996) a defesa de um processo formativo contínuo, por entender que o desenvolvimento profissional se dá no movimento e articulação entre vários aspectos: a prática, a realidade e a teoria, que podem ser refletidamente articuladas, em correspondência à citação abaixo:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

O principal desafio da formação em serviço é possibilitar uma prática teorizada e uma teoria praticada, articuladas por meio da reflexão da atividade docente. Esse movimento aparece na experiência de G. Sua fala aponta que sua prática docente transformou-se com as experiências formativas, inclusive comparando-as à sua vivência no magistério, sendo esse permeado por boas lembranças.

Quando eu entrei, estava tendo um movimento na Prefeitura muito forte de estudos (...) **Era como se fosse um curso interdisciplinar, nós passamos nas escolas observando a prática dos professores e observando todas as disciplinas geografia, matemática ciências, história dos professores de fundamental I, vendo como é que funcionava didática de todas as disciplinas, foi muito interessante!** (Núcleo 1, Indicador 3).

(...) na base formativa, eu acho que o magistério é muito bom. E os cursos da Prefeitura eles têm um olhar para uma educação diferenciada, às vezes, do que acontece na escola. Tem que ver só como que você se apropria disso. (Núcleo 1, Indicador 3).

Até aqui, G. recorda-se com entusiasmo das suas experiências no papel de professora em formação. Essas compõem seu jeito de atuar como PAAI. Já nessa função, ela sente-se desafiada a proporcionar uma formação a outros docentes que fomente boas recordações,

como foi em sua experiência. Assim, o próximo indicador a ser discutido apresenta G. como formadora: 4. Respeito à cultura e à singularidade de cada escola: a construção de espaços de diálogo em suas ações formativas.

Foi apontado que a formação em serviço prioriza o contexto de cada escola, prevendo uma sequência formativa que proporcione reflexão dos professores sobre a própria prática e teoria. Em consonância com esse objetivo, G. elabora suas formações em correspondência à realidade escolar, atuação que ela entende como estratégica conforme as falas:

Às vezes eu uso até de uma estratégia: chego e converso na escola e falo: “olha, eu tenho aqui na minha agenda um horário pra fazer uma formação com vocês, vocês querem essa formação?”, para você conseguir conversar. Porque depois da formação, as pessoas acabam ficando impactadas, elas começam a ouvir e a refletir sobre a criança. (Núcleo 1, Indicador 4).

Porque para fazer a formação - isso numa prática particular - **eu gosto de pegar o perfil da escola, para levar para escola e falar um pouco do aluno que eles têm lá. E aí a gente consegue. Porque os professores precisam ser ouvidos também. Então, na formação, a gente consegue isso.** Mas eu acho que, hoje, essa gestão de serviços ela ocupa um espaço muito grande. (Núcleo 1, Indicador 4).

Observa-se a preocupação de G. em proporcionar uma formação que corresponda à realidade e às necessidades da escola, conservando uma postura maleável na sua atuação. Outro ponto que G. valoriza é o diálogo dela com os docentes, que garante espaço de fala e escuta, para assim desmistificar o ensino-aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial. Logo, o diálogo é o principal instrumento da formadora no contato com as escolas. Por meio dele, os professores trazem as impressões e compreensões da realidade, fazendo emergir os sentidos que atribuem à própria atividade docente. Aguiar refere que a formação pode colaborar com a ressignificação da atividade docente ao ser feito um “trabalho de intervenção junto a professores que possibilite a reflexão, a ressignificação e, assim, a produção de novos sentidos sobre a “vivência de ser professor” (AGUIAR, 2012, p. 63). Reflexão essa que discuta as mediações sociais e históricas que constituem as relações institucionalizadas na escola, visando a superar as ideias naturalizantes envolvidas no trabalho pedagógico.

As falas seguintes colocam em xeque as ideias naturalizantes apresentadas sobre a escolarização da pessoa com deficiência. G. questiona a ideia mais comum com que se depara no trabalho - a presença de estudantes com deficiência na escola pressupõe o acompanhamento de profissionais de cuidado - que transmite uma ideia naturalizada de que a

pessoa com deficiência sempre precisará de um cuidador, suas possibilidades de autonomia são mínimas. Veja:

E aí você fala: “não, mas o seu filho tem autonomia?”; “não, mas ele tem direito”. Ponto. **Então, se não tem diálogo, se não tem esclarecimento – por isso que a formação é importante. Se não tem diálogo, não tem esclarecimento.** A escola, às vezes, delicadamente, impulsiona o pai a isso: “então, não tem...” – e é, de novo – os serviços. (Núcleo 1, Indicador 4).

Primeiro, você precisa sentir como está a escola, chegar na escola também não é fácil. Aí já é outra estória. Você precisa, primeiro, sentir como a escola está. E o que a gente mais sente hoje é o pedido dos suportes, dos serviços da auxiliar de vida escolar e estagiário. (Núcleo 1, Indicador 4).

A fala de G. mostra como a compreensão social que se tem da pessoa com deficiência molda o contato inicial da escola com o estudante. Cabe à atividade formativa realizar discussões sobre o tema autonomia *versus* cuidado da pessoa com deficiência. Sabe-se que por décadas a pessoa com deficiência esteve afastada do contato social amplo, mantida sob tutela de familiares e instituições. Nos últimos anos, essa situação tem se modificado, desencadeada por pequenos movimentos de pessoas com deficiência que reivindicam participação social e acesso aos direitos comuns a todo cidadão, conforme apresentado em Lanna Júnior (2010). No entanto, esse passado ainda deixa resquícios no imaginário social. Na escola, por vezes, circula a compreensão de que todos os estudantes com deficiência necessitam de um cuidador.

Colocar em discussão o tema cuidado *versus* autonomia é necessário na formação. Diante da recorrência desse tema, G. reconhece que esse é um trabalho feito com o coletivo da escola, por isso ela recorre ao apoio de outras colaboradoras. Ela valoriza a parceria com as professoras de atendimento educacional especializado (PAEE) que fazem parte do quadro de funcionários das escolas, conforme mostram os pré-indicadores:

(...) eu tenho o hábito de estar na escola. **Então não é novidade, para o professor da [EMEF] Elis, a minha presença lá, eu estar na sala com eles na sala dos professores, eu estar em momentos em que a gente tem diálogos,** mas não o diálogo formal-formativo. Mas é uma presença constante lá. (Núcleo 1, Indicador 4).

(...) o tempo da PAAI lá [na escola], eu acho que é pouco. **Assim, são todos esses anos, mas muito mais diretamente com a gestão, mais diretamente com a J. [PAEE].** Então, através dela, talvez ela seja o instrumento da PAAI lá de dentro, do CEFAl lá de dentro. (Núcleo 1, Indicador 4).

Os diálogos e a construção de parcerias referidos por G. com frequência ao longo da entrevista são indícios de que sua atuação formativa prioriza esses elementos. Por sinal, esses são os elementos base nas práticas de trabalho colaborativo, muito utilizados como estratégia educativa na Educação Especial, conforme apresentado por Vilaronga (2014) e Rodriguez (2014). Na definição desses autores, o trabalho colaborativo caracteriza-se pela atividade conjunta de diferentes profissionais em uma mesma situação. Esses profissionais estabelecem intervenções pedagógicas na escola e/ou em uma classe voltadas à participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas não necessariamente restringem-se a eles, na medida em que uma atuação qualificada pode beneficiar toda a turma de estudantes de uma sala.

A respeito das parcerias vividas por G. no seu trabalho ao longo da sua carreira profissional, houve experiências das mais diversas nuances, desde afazeres compartilhados até aquelas que não foram colaborativas no nível que ela gostaria que tivessem sido. Todas essas formas de parceria são apresentadas no indicador 5. (Des)parcerias na construção dos processos educacionais inclusivos. Nele, G. refere ter tido contato com muitos profissionais em diferentes momentos da sua atuação na educação. Estabeleceu parcerias com seus pares de trabalho nas escolas em que esteve como professora, com profissionais da educação externos à escola e até com profissionais de outras áreas. Como formadora, ela também estabelece redes de parceria com outros educadores. Para apresentar essas experiências, seguem pré-indicadores:

E ela [aluna] ficou....na minha sala, e, aí a professora companheira, colega propôs que nós dividíssemos - isso é muito engraçado – dividíssemos a criança, as vezes falo assim dividir a criança ao meio, como assim dividir a criança (risos) (...) Isso a princípio não me parecia muito bom, porquê ela tinha criado vínculo com a sala. (Núcleo 1, Indicador 5).

[após relatar que especializou em ed. Especial devido a estudante específico]
A perguntar pela possibilidade, e, eu conheci o psiquiatra dele [estudante], dentro daqui ...no Conselho Tutelar da Lapa. Ele me deu um livro de presente, ele estava lendo um livro chamado *Mundo da Lua*, eu comecei a ler, transtorno de conduta, TDAH, comecei a ler tudo para entender. (Núcleo 1, Indicador 5).

O primeiro elemento eu acho que é ter, realmente, um olhar da escola. Ter essa parceria, seja com coordenador, com professor da sala de recursos. Ter alguém que ajude ele [professor] a sair desse posicionamento [de não saber]. (Núcleo 1, Indicador 5).

Os pré-indicadores apresentam os vários momentos de G. na construção das parcerias de trabalho, sendo esse aspecto relevante para o trabalho na Educação Especial, conforme

apontado por Bueno (2011); Harlos *et al.*(2014) e Angelucci (2017) e pelas normativas regulamentadoras como o Decreto n.º 7.611/11 (BRASIL, 2015a), que tratam do trabalho contínuo produzido por ações coletivas e em parcerias com familiares, profissionais de outras áreas e até em articulação com outras políticas públicas. As falas de G. correspondem às colocações desses autores, materializa suas concepções acerca da valorização da pluralidade de opiniões e do trabalho mútuo junto a outros profissionais, sendo aspecto presente no acompanhamento e nas formações realizadas por ela, como destacado por Angelucci (2017):

(...) Mas há que se constituir como encontro em que diferentes sujeitos, com seus saberes, suas densidades e suas posições têm garantido o direito igual à palavra, ao pensamento, à divergência; encontro que não implique subordinação, assim como não implique relativismo apaziguador de inquietações. (ANGELUCCI, 2017, p. 176-177).

A valorização dos diferentes agentes para pensar a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aparece nas falas de G, que apontam que a organização coletiva é um requisito relevante que vivenciou em tempos anteriores com situações de colaboração com os pares, aspectos que nem sempre estiveram presentes. O contrário dessas situações também compõe as significações de G. sobre sua atuação. Outras falas apresentam a ausência de apoio e o isolamento no trabalho com o público-alvo da educação especial, sabidas como situações produtoras de afetos sintetizado na atuação de G. A seguir, os pré-indicadores selecionados se referem às vivências de não colaboração no trabalho - por isso a palavra (des)parcerias, usada como um neologismo. Faz parte desse indicador, em contraposição à colaboração que G. esperava receber:

A princípio, eu não sabia muito bem algumas coisas. Eu tinha que avaliar, tinha que observar esse aluno... **às vezes, quem entrava na sala, falava: oh, está brincando! Não está fazendo nada! Corria-se isso pela escola... o julgamento da sua prática o tempo todo...** (Núcleo 1, Indicador 5).

(...) **a partir do momento que eu coloquei os pés dentro da Sala de Recursos e eu ouvi o seguinte, de uma pessoa, ela falou, assim: “a escola não vai ficar mais com essas crianças aqui dentro?” Eu, aquilo me chocou!** Então, você tem que tomar um posicionamento, né! E aí você toma um posicionamento de defesa, de ser o braço do que não tem, de ser a perna do deficiente físico, de enxergar para o cego, de falar para o surdo. (Núcleo 1, Indicador 5).

É! ‘Os alunos da Gisele...’. E aí a gente começa a desconstruir isso... “os alunos da Gisele!”; “Os alunos com DI!” Na apresentação, “a professora com DI... com deficiência.” (Núcleo 1, Indicador 5).

As (des)parcerias correspondem a um significado contraditório, compondo o campo das significações da formadora. Isso se dá porque a maior parte dos momentos relatados pela colaboradora da pesquisa foram referentes ao início do seu trabalho no campo da Educação Especial, momento em que se constata a existência de relações opostas a parcerias. Em uma primeira leitura, compreende-se que tais condutas aparecem como inadequadas à área educacional, inclusive as falas que relacionam G. à deficiência. Não há como ignorar que tais falas carregam percepções sociais antigas sobre a existência da pessoa com deficiência. A história desse grupo é marcada pela exclusão que acontecia em muitos ambientes, inclusive o escolar. A mudança de concepções e paradigmas é um processo pelo qual tem passado G., que se percebe em constante transformação e elaboração quando enfatiza sua responsabilidade frente à necessidade apresentada pelo estudante com deficiência: ser braço (...), ser perna (...), ser olhos (...), ser fala (...). Ela apresenta, assim, um posicionamento crítico à discriminação e exclusão ao público-alvo da Educação Especial na escola.

Tanto os aspectos bons, quanto os ruins se fazem presentes nos relacionamentos do trabalho. São encontros que produzem a subjetividade tal como foram as falas apresentadas nesse indicador, cujo conjunto faz referência à afirmação de Vigotski (2010): “(...) o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (p. 697-698). No caso de G., o resultado da sua atuação como formadora inclui a participação de muitos outros agentes, a partir de relacionamentos em diferentes tons, que constituem a sua relação social de trabalho. Dessa forma, as (des)parcerias e também as parcerias marcam o jeito de trabalho de G., sendo dois pólos contraditórios presentes nas significações da formadora.

Essas experiências auxiliaram G. a desenvolver formas de enfrentar as situações complexas e os questionamentos aos processos inclusivos na escola, a tal ponto que suas falas posteriores mostram uma profissional mais segura e fortalecida a respeito da sua atuação, conforme observa-se no indicador 6. A importância da atenção e da escuta ao docente para a construção de parcerias para os processos educacionais inclusivos. Esse traz a mesma formadora, mas em outro momento profissional atuando como PAAI no CEFAL. Sua atuação junto às escolas é apresentada nos pré-indicadores abaixo:

Tirar essa angústia do professor, que é aquela fala: “olha, eu não fui formado para isso”, “eu não estou preparado para isso”. Mas se você tem a didática - a gente prestou concurso e tem a didática para dar aula para todo mundo. (Núcleo 1, Indicador 6).

O professor se sente sozinho! ele sempre fala isso. E quando você se coloca e vai mostrando o caminho para alguns - não digo uma receita, senão eles seguem aquilo e parece que não sai mais daquilo - **mas você inicia, e vê, mostra algumas possibilidades, eu já vi um movimento de professores prosseguirem. E aí eles vão trazendo: “será que, se eu fizer isso, pode?”**, **“será que, se eu fizer isso, dá certo?”**. Respondo: **“Professor, faça para nós vermos se dá certo. Vai ter que fazer primeiro.”** (Núcleo 1, Indicador 6).

Às vezes tem que mediar. Tem que entender, às vezes, o posicionamento. Algumas vezes, elas [PAEE] entendem bem até onde vai a função, e aí elas começam a abrir mão. Mas elas se angustiam muito. (Núcleo 1, Indicador 6).

As falas de G. apresentam uma percepção sensível dos professores que ela acompanha e forma para a atuação na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para ela, os professores têm uma apropriação técnica do trabalho como educador, mas falta-lhes segurança emocional para efetivar sua atividade com o público-alvo da educação especial. A insegurança do professor é um aspecto presente em outras pesquisas que tratam da educação continuada para a Educação Especial. Para Magalhães (2016), o desenvolvimento do fazer docente frente aos desafios da Educação Especial passa por uma atuação crítica, isso é, a associação da prática e da reflexão sobre sua atividade. Aparentemente, esse processo parece ser um ato simples e de fácil realização, mas no cotidiano o professor é dominado por demandas que exigem decisões imediatas e incertas.

Olhar apenas para o cotidiano faz com que sejam ocultados os processos históricos e sociais que constituem esse cotidiano. Assim, a atividade docente deixa de ser contextualizada ao campo de determinações que constituem o professor, o estudante e os processos formativos. Não considerar as outras mediações da vida é correr o risco de conclusões simplistas que tendem a atribuir as dificuldades a causas a-históricas e naturalizantes. Por isso, a formação continuada é um meio que pode colaborar com o fazer docente, pois pode resgatar junto aos professores uma atuação que priorize o presente, o protagonismo da própria atividade, a oferta do novo, o despertar da crítica e da curiosidade. Para Magalhães (2016), “quando você se abre para o outro, há uma maior exposição de realizações e, também de insatisfações. É um momento de reflexão, de reconhecer suas dificuldades e com a ajuda do outro estabelecer novos rumos” (p. 76).

G., na sua atuação, traz à tona essa abertura para ouvir o outro. Ela valoriza o saber dos professores, constrói com eles planos de trabalho, atraindo-os para o centro da própria ação. Trabalho esse realizado sobre a elaboração de parcerias e por meio dos diálogos, conforme aparece nos pré-indicadores seguintes:

(...) Então a professora entrava na JEIF e eu oferecia os materiais para ela: “Olha, para você pode fazer dessa maneira”. Então ela me representava dentro da escola. (Núcleo 1, Indicador 6).

O que eu sinto é que, quando eles [gestão da escola] vêm à PAAI, eles se sentem mais acolhidos, mais seguros, e pedem às vezes: “você pode vir para conversar com a gente?”. Momentos que a escola passa por alguns momentos difíceis, às vezes, e pede para que nós estejamos lá. (Núcleo 1, Indicador 6).

Eu vejo que há uma busca, também dos professores, que eles gostam também, se sentem mais seguros. E aí aproximação é boa, a cooperação é boa para educação inclusiva, quando você dá essa segurança para ele. (Núcleo 1, Indicador 6).

(...) chegar numa escola e não fazer a escuta de um professor, ou ignorar o que ele está falando é algo que eu não consigo fazer. Eu vou escutar o que o professor tem a dizer, seja o que for – bom ou ruim. Eu já escutei muito professor falando: “não existe essa história de inclusão!” E aí a gente conversa. A gente vai conversando. (Núcleo 1, Indicador 6).

(...) as vezes precisa do professor, precisa que o ouça, eu lembro que tinha uma professora em uma escola que eu acompanhava, que ela recebeu uma criança com autismo, com deficiência física e **ela falava assim: “quando você vem, só o falar com você já me ajuda, porque alguém está me escutando”.** (Núcleo 1, Indicador 6).

As falas de G. demonstram como ela percebe os efeitos da sua ação formativa, conservando boas avaliações sobre si mesma a partir da resposta dos professores que ela acompanha. As falas, além de serem relatos do seu trabalho, apresentam-na como uma profissional segura e apropriada da sua atividade no campo da Educação Especial. Ela traz aspectos da sua própria história e as vivências que compõem seu repertório de trabalho. Reconhece que sua ação colaborativa com alguns educadores é adotada como modelo e inserida na relação de trabalho deles no interior da escola. A percepção sensível que G. tem dos professores que ela acompanha nas escolas lhe habilita para perceber os movimentos institucionais e elaborar jeitos de realizar seu trabalho, conforme se observa no próximo pré-indicador:

Então vai ter que ter uma confiança, uma troca, um estabelecimento de uma rotina, onde uma vai ter que ser, realmente, articuladora e parceira da outra. Porque, às vezes, pode ser que uma indique aluno para a outra. Mas é um complicador. Às vezes tem reverberado falas, porque vem as coisas naturais: comparações de trabalho, comparação de posturas, expectativa. **Então eu percebi que não vai, talvez, ser possível eu me centrar só na [prof.ª] M., como eu gostaria de estar acompanhando, assim como eu acompanhei a [prof.ª] J.** (...) Então eu vi essa formação com as professoras por elas

serem um braço do CEFAI e transmitirem aquilo que a gente... (Núcleo 1, Indicador 6).

A fala acima refere-se a um plano de acompanhamento e formação em uma unidade escolar a ser feito por G. Nela é apresentada a intenção inicial da formadora e a necessidade de rever essa elaboração após verificar que a realidade da escola exigia outro modo de trabalho. A atividade é revista por G., que se sensibiliza a novas demandas por entender que a formação no campo da Educação Especial exige a transposição das barreiras atitudinais, portanto, envolve o trabalho com os aspectos afetivos e cognitivos dos educadores envolvidos. Retomando a importância dos aspectos afetivos presentes no ensino-aprendizagem, como referido por Freire (1996): “O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (p. 45). A citação inscreve a atuação do professor ou da formadora em um fazer que não é estático, baseado na percepção da realidade e reflexão sobre sua ação.

Considerando ainda que a realidade é movimento, aspectos contrários ao conteúdo do indicador anterior devem ser considerados, pois a atuação da formadora é um processo de idas e vindas para a construção de parcerias e redes de colaboração na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme se observa no indicador 7. Dificuldades na trajetória como professora/PAEE/PAAI que constituem a identidade da formadora. Esse indicador aglutina os três momentos profissionais da formadora, que trazem como marca comum as dificuldades do trabalho na Educação Especial, conforme se observa nas falas:

Por fim, ficou o período todo comigo mesmo. Falei: “ou vai de vez para outra sala ou fica comigo!” E aí nós vamos dando conta do que tem que ser dado, mas tinha outras salas também com 3 ou 4 crianças com deficiência, porque era algo que acontecia. **Não tinha estagiário, não tinha auxiliar de vida escolar, tinha o professor.** (Núcleo 1, Indicador 7).

Eu me sentia impotente diante de algumas situações, de algumas ameaças que ele fazia as crianças. Era uma situação difícil, porque envolvia a escola, quando você tem um aluno que é um desafio, nesse sentido na escola, **em uma escola nova, por isso que eu falo que é muito difícil você chegar em um lugar novo. Em uma escola nova, as pessoas não acreditam que você tenha competência,** era para colocar esse aluno entre aspas ‘na linha’. (Núcleo 1, Indicador 7).

Eu me... eu me sentia... a princípio, eu ficava, às vezes, insegura. Porque você... você... você não é da gestão, mas, você está o tempo todo com a gestão! Você tem que ter um bom diálogo com coordenador; você tem que

ter uma percepção... eu acho que... daí que vem essa percepção ‘de perceber’ o que que o diretor precisa como pessoa, né! (riso) ...e como diretor, também (Núcleo 1, Indicador 7).

Como formadora, tinha até medo de entrar na JEIF (...) “Bom... aí... nossa, vou dar JEIF, hoje! Dava até um arrepio. Por quê? Porque vinha o questionamento, assim: “por que eu tenho que dar aula? Não prestei concurso para isso! Não sou formado para isso! Não estudei para isso! Não tenho essa capacitação! Por que essa criança está na escola?” A gente ouvia isso: “eu tenho 34 mais esse com deficiência.” (Núcleo 1, Indicador 7).

As falas apresentam três momentos profissionais de G.: professora da sala comum, professora de SRM e PAAI. Ela deixa evidente alguns impasses relacionados à sua profissão, fato que não a intimidou em seguir com seu trabalho como professora. A atividade profissional é uma elaboração feita a todo instante. O desenvolvimento do professor passa pela percepção da sua realidade, pela atitude de reflexão, pela busca das práticas transformadoras da educação e pela avaliação sistemática do ensino-aprendizagem do estudante e do professor. Esses são pontos de discussão de muitos formadores (FREIRE, 1996; BUENO, 2011; AGUIAR, 2012, MENDES, 2017).

Observa-se que G., ao passar por esses impasses, hoje se percebe mais envolvida com a Educação Especial, conforme aparece nos pré-indicadores:

Quer dizer, **eu estava na sala de recursos e professor que chegou e falou: “Olha eu não vou trabalhar com esse aluno. Não sou obrigada”.** Aí a gente tem uma outra questão que, nem é isso que a gente está falando aqui. **E aí você se propor a estar ajudando, a estar em parceria.** (Núcleo 1, Indicador 7).

(...) eu acho que a gente chega uma hora que você não tem escolha. Ou você como muitas professoras saem da sala de recursos ou você realmente acredita. A inclusão, a questão da pessoa com deficiência, ela se torna uma causa para você! (Núcleo 1, Indicador 7).

E aí, quando você se vê frente a um desafio, parece que o mundo vai acabar. Eu vejo... eu sempre falei assim: que a educação especial, ela era... como se fosse uma oportunidade da gente se revisar na nossa prática. Ela exigia isso da gente. (Núcleo 1, Indicador 7).

Esses impasses são as contradições enfrentadas, que acabam por ser um motor para a superação da própria forma de atuação, pois “ver e compreender o trabalho do professor como possibilidade de transformação do próprio docente e do aluno é compreender seu caráter contraditório” (AGUIAR, 2012, p. 62). Os impasses e suas superações registram as mudanças

do indivíduo na sua forma de agir, pensar e sentir, que se dão com ressignificação da prática no interior da instituição escolar.

Ressalta-se que o fato de se sentir comprometida com a Educação Especial não significa estar em concordância com a estrutura do serviço como é apresentado hoje. Esse tema aparece no indicador 8. PAAI a serviço de serviços: a sobreposição dos recursos de apoio sobre os processos pedagógicos formativos. Nele estão contidas tanto a autocrítica em relação a como o serviço realiza seu plano de trabalho, quanto as expectativas das escolas endereçadas à formadora como representante do CEFAl. Seguem os pré-indicadores correspondentes:

Eu acho que precisa ficar esclarecido qual que é esse papel do CEFAl para a escola. Vou perguntar para a escola, só perguntar mesmo, simples assim: “o que vocês esperam do CEFAl?” (Núcleo 1, Indicador 8).

Primeiro, você precisa sentir como está a escola, chegar na escola também não é fácil. Aí já é outra estória. **Você precisa, primeiro, sentir como a escola está. E o que a gente mais sente hoje é o pedido dos suportes, dos serviços da auxiliar de vida escolar e estagiário.** (Núcleo 1, Indicador 8).

O CEFAl hoje, como ele é, para mim não contempla o que eu esperaria de todo esse movimento da educação especial. **O CEFAl, como ele é hoje, ele tem garantido muito mais uma importância no sentido do serviço do que do sentido pedagógico. Você não consegue chegar no pedagógico, porque você tem que ir colocando, e ir passando, e transpassando as barreiras dos serviços.** (Núcleo 1, Indicador 8).

Esse conjunto de falas se sucedem após a pergunta feita por G. – “Qual é o papel do CEFAl?” -, que é respondida por ela mesma. Sua constatação anuncia com pesar que na ‘balança’ das atividades do seu trabalho, no papel dela nesse serviço, há desequilíbrio no que diz respeito às ações formativas que ela realiza nas escolas e à gestão dos serviços de apoio à inclusão dos estudantes com deficiência organizados também por ela. Seu objeto de luta é que a escola possa conhecer as possibilidades de autonomia e participação do público-alvo da Educação Especial e, com isso, incentivar a escola a olhar para o aluno, ao invés da deficiência, conforme os pré-indicadores abaixo.

E não chegou na escola o Mateus, o Marcos, o João, a Maria... chegou a paralisia. **E aí, quando chega a paralisia, você precisa de uma A.V.E. para cuidar da paralisia. Às vezes, não é uma A.V.E para cuidar da Maria, é para cuidar da paralisia.** A gente pergunta, eu pergunto, às vezes: “você viu a criança?”, “ah não, mas você precisa mandar para mim, porque vai chegar essa criança”. Mas você não conhece a criança. (Núcleo 1, Indicador 8).

Eu acho que tem que ser dita a verdade, eu acho que se tem que parar e se dialogar. **Porque os serviços, as estagiárias e os auxiliares de vida escolar, elas se tornam uma barreira para você conseguir atuar enquanto pedagógico.** Para você olhar para esse menino: “o que ele pode fazer? o que a gente pode projetar, pode estar planejando pra ele?” (Núcleo 1, Indicador 8).

Na contramão da proposta de Educação na Perspectiva Inclusiva, as falas apontam que os serviços se sobressaem sobre os processos formativos pedagógicos, configurando-se um enorme desafio para a formadora, que diante de todas as significações apontadas até aqui, está apropriada das suas funções e das teorias que a embasam, realizando uma correlação entre teoria e prática. Mas, há condições objetivas que interferem na efetivação ampla das práticas educacionais inclusivas. Tal constatação segue reafirmada nas falas abaixo:

Então, quando você chega lá para fazer uma formação, você ouve: “por que não tem estagiário?”. Mas você está falando, naquele momento, de uma formação, de um enriquecimento, de um olhar para aquele menino, ou para aquela menina. E aí, isso vai consumindo a você. (Núcleo 1, Indicador 8).

Por incrível que pareça, as questões dos recursos para a educação inclusiva, nos distancia da visão formativa que as escolas teriam que ter do CEFAL. Então, muitas vezes, o CEFAL ele supre os recursos. Ele vai lá como uma fonte para suprir os recursos. Quais recursos? O auxiliar de vida escolar. (Núcleo 1, Indicador 8).

Você quer saber o absurdo que a gente chegou?! De um estagiário ser visto como um especialista e é justamente o contrário. O estagiário está lá para aprender e muitas vezes o professor chega até ele e pergunta: “como é que eu faço?” **E aí tem que ver se a falha - eu não tenho vergonha nenhuma de falar -, se a falha é nossa, que é o CEFAL que não consegue chegar ali.** (Núcleo 1, Indicador 8).

G. aponta que tais situações não são exclusivas do universo da escola, mas ganham força com a entrada de outros agentes e instituições no conjunto da oferta dos serviços, interferindo também no trabalho de formação, conforme se verifica nas falas:

Quando você recebe um processo de Ministério Público de uma criança que, por exemplo, tem TEA, apresenta o quadro do TEA, mas quando você vai na escola - **daí você vai ter que avaliar essa criança, qual que é a condição dela, para ela poder receber auxiliar de vida escolar - aí você vê um potencial, uma independência que essa criança apresenta, que tem um bom funcionamento.** (Núcleo 1, Indicador 8).

(...) o que eu acho é que precisaria ter uma formação juntamente ao Ministério Público. **Porque o Ministério Público ele lida com a lei. A lei é**

morta, ela é papel, ela não dialoga. Ele dá o cumpra-se. Por isso que ele dá o cumpra-se, porque não há o diálogo. (Núcleo 1, Indicador 8).

(...) o Ministério Público não seja o “vilão” dessa história. Não tem um vilão. Mas que não fosse necessário chegar até lá. Para não chegar até lá, a gente precisaria começar aqui, onde é mais fácil. Ter um diálogo simples entre família e escola, por exemplo. (Núcleo 1, Indicador 8).

A formadora apresenta o uso do Ministério Público para a comunidade escolar organizar a Educação Especial a partir de determinados parâmetros. Usos que vão na contramão do que ela percebe como potência e possibilidade de desenvolvimento das crianças. Uma vez que se conseguem os serviços de apoio - muitas vezes, através da judicialização -, esses são utilizados pela comunidade escolar de forma desvirtuada da sua função de auxílio para uma educação inclusiva, conforme o pré-indicador abaixo:

Então esses serviços [de apoio], eles vêm para escola, como uma salvação, como uma maneira, dela conseguir manter as coisas funcionando. Na verdade, é como se não quisesse se preocupar com essa criança com deficiência, para não ser mais uma questão de preocupação, mas não é assim que ela tem que ser vista. Ela é um aluno, ponto! **O serviço teria que vir para beneficiar o apoio para a criança com maior gravidade, para ser um apoio para o professor, mas não para dizer para o professor como o mesmo tem que fazer.** (Núcleo 1, Indicador 8).

A fala da formadora tem conteúdos que desvelam que o uso do serviço de apoio, que deveria corresponder às necessidades das crianças, tampona questões de exclusão que acontecem no processo educativo desses estudantes. Os serviços, que deveriam colaborar com a inclusão, acabam por promover uma mera integração desses estudantes. Uma fala legítima, que apresenta um indivíduo que reflete sobre as próprias práticas, apropriado do seu tempo de experiência na educação, conforme se observa no último indicador desse núcleo: 9. Trajetória na educação pública e o desejo de fazer diferente: do sonho ao entendimento do sistema.

Esse indicador ressalta o tempo de trabalho da formadora na educação no campo da educação especial, bem como sonhos, expectativas e realidade, que se inter cruzam na experiência dela, conforme se apresenta nas falas:

Na educação inclusiva é uma história um pouco longa, porque eu fui me dar conta de que ano que vem completo 20 anos de prefeitura, então é bastante tempo e ainda sobram anos da minha vida e a gente percebe que já está com uma certa idade. (Núcleo 1, Indicador 9).

Mas tinha maturidade de entender que a minha profissão era para além, e de que eu tinha didática, eu tinha que ter uma didática para ensinar todo mundo. **Todo mundo era todo mundo mesmo!** (Núcleo 1, Indicador 9).

(...) o sonho era fazer parte do ensino público, o sonho era ser professora, tinha conquistado um sonho, então vamos embora. (Núcleo 1, Indicador 9).

Essas falas inspiradoras revelam a história da própria carreira docente que se constitui atrelada, desde o início, ao trabalho com a Educação Especial e apontam que a construção de um caminho não se dá a partir de talento ou dom para ser professora, mas como conjunto de vivências que colaboraram com a constituição da professora formadora, conforme se observa nas falas:

Eu não tenho, nunca tive problema, porque a escola é pública, **não tem como a gente escolher para quem a gente vai dar aula. Mas tem como você conduzir a sua sala, de uma maneira que você consiga dar aula.** (Núcleo 1, Indicador 9).

Eu **fui para Educação Especial mesmo, quando eu cheguei em uma escola, e, eu tive uma criança com transtorno de conduta.** O que mexeu comigo nunca fui a deficiência, a baba, trocar fralda, eu troquei fralda de criança na escola (...). (Núcleo 1, Indicador 9).

Com a formação na educação especial, eu fui me formar especialista em deficiência intelectual. **E, aí veio a sala de recursos (...) começou a vir as crianças com deficiência, muito mais crianças com deficiências.** Já tinha alguns, e, começou a chegar mais alguns alunos, porque a [EMEF] Carlos Guilherme era uma escola modelo, ela tinha acessibilidade, era alguns alunos, a princípio com deficiência física... (Núcleo 1, Indicador 9).

As falas apontam a importância de ser sensível à realidade, articular ação e prática, de se perceber como ser inacabado e que é na relação com o estudante que se constrói formas de trabalho e atuação (FREIRE, 1996). Os processos formativos passaram por toda a vida profissional de G., conforme ela mesma aponta em suas falas:

Então as questões formativas eu sempre busquei, eu sempre gostei de ser professora. (...) E você vai buscando dentro do olhar do que você está trabalhando, que é o olhar da Prefeitura, como você encaixar esse trabalho. (Núcleo 1, Indicador 9).

A fala aponta a disponibilidade da formadora para buscar meios de aperfeiçoar a sua prática, meios esses que estão alinhados a uma política formativa que apresenta um projeto de educação pública. A disposição a essa busca produz importantes aspectos que promovem a reelaboração da prática docente a todo momento, permitindo acessar outros lugares da gestão

educacional como professora da sala de recursos multifuncional e como professora formadora do CEFAl, promovendo a (re)construção de novas mudanças, conforme se observa nas falas:

Eu fiquei quatro anos na sala de recursos e te digo que, quando eu saí, já tinha estabelecido processo de entendimento de compreensão do que era aquela sala e porque ela existia. (Núcleo 1, Indicador 9).

E eu acho que, quando eu vim para o CEFAl, eu vim como, mais ou menos, quando eu entrei para o magistério. Como as meninas jovens, achando que poderia fazer a diferença de alguma maneira. Você não vem... Não é uma ilusão. Você vem buscando fazer diferente. Você tem uma prática que é uma prática comum em um setor, mas você também tem uma prática pessoal. E, nessa prática pessoal, às vezes, eu tento fazer diferente do que foi a minha experiência com o CEFAl. (Núcleo 1, Indicador 9).

Então o que me levou a vir pro CEFAl é acreditar que eu poderia fazer um pouco diferente, e que eu teria acesso, na educação – não que eu fosse ser melhor – mas que eu teria acesso a uma outra visão, um outro patamar, que eu ia poder entender melhor como é que funciona esse sistema. Isso aqui proporciona isso. Hoje eu tenho um entendimento do sistema. (Núcleo 1, Indicador 9).

A formadora apresenta que a cada nova experiência profissional, novos sonhos e expectativas se iniciam, semelhantes a quando iniciou na educação pública. Na busca de compreender seu papel como educadora, a formadora almeja deixar marcas da sua atuação sobre os lugares, mesmo que tenham um sistema próprio de operação, e assim vai reconstruindo suas formas de agir. No caso da formadora, encerramos essa análise voltando ao indicador com o qual iniciamos: 1. Sobre a experiência de estar PAAI: fazer diferente, pensar diferente, que traz falas que demonstram a preocupação em desenvolver sua ação para além dos limites institucionais, no sentido de não se conformar com as falas que determinam modos de fazer educação, conforme se observa:

Então eu quero que, quando pensar no CEFAl, mas com a minha representação, possa-se pensar de uma maneira diferente. É o que a gente tenta. **E o dia a dia nos absorve, é lógico, e aí você descobre que, chegando no CEFAl, é muito mais difícil: você está sob uma política – que nem sempre você concorda – mas você precisa seguir um posicionamento, uma hierarquia. Porém, a sua essência nunca é tirada.** (Núcleo 1, Indicador 9).

(...) eu fiz uma formação lá a respeito da síndrome de Duchenne. **Então, dos professores se abrirem e entenderem que existe uma função do CEFAl que, mesmo que não esteja diretamente com eles, mas está articulando para que aconteça, de ter essa segurança de que pode recorrer e pode**

buscar, que não se está sozinho, que são várias instâncias que essa Educação Especial alcança, que aquela criança está sendo vista... que não está lá criança, simplesmente, digamos assim, entre aspas, “jogada” lá. (Núcleo 1, Indicador 9).

Salienta-se que sua atuação profissional segue em constante (re)fazer, pois G. declara que sua intenção no trabalho de formadora é “fazer diferente, pensar de uma maneira diferente”. Ao longo da análise, percebe-se que tal intenção se assemelha àquela que motivou o início da carreira docente, seguindo consolidada na prática atual, a partir de falas que apresentam o desejo de deixar uma marca, lembrança de um fazer que se alinhe aos princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, a formadora presta auxílio para as escolas de forma que os educadores compreendem seu fazer inseridos em um projeto educacional que tem como meta uma educação para todos. Assim, passamos por todos os indicadores que compõem o Núcleo O diálogo como base formativa: a constituição colaborativa da profissão docente e a superação de dificuldades.

6.6 Núcleo 2: Processos educacionais tendo a relação professor-aluno como fundo e a deficiência como um aspecto singular no interior dessa relação

Núcleo 2: Processos educacionais tendo a relação professor-aluno como fundo e a deficiência como um aspecto singular no interior dessa relação

Indicadores:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções éticas que subsidiam a sua prática docente. 2. Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência. 3. Relação professor-aluno: a construção de vínculo com o aluno com deficiência. 4. Desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência frente às práticas escolares. 5. A realidade em movimento: situações inesperadas que emergem ao longo da sua atividade docente. 6. Insegurança do professor no processo de ensino-aprendizagem com o estudante com deficiência. 7. Ressignificação e criação de ações pedagógicas a partir do encontro do professor com o estudante com deficiência. 8. As dificuldades relativas ao fazer docente para além da Educação Especial. |
|---|

Segue-se com o objetivo de analisar as significações de G. frente à sua atuação na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, agora considerando o Núcleo 2, composto por 8 indicadores. Esse núcleo traz em especial a relação professor-aluno, a construção do vínculo, a elaboração das práticas de ensino e o reconhecimento das inseguranças e dificuldades na atividade docente para além da atuação com os alunos com deficiência. Nele serão apresentadas situações do período em que G. atuou como professora e formadora por meio do acompanhamento do trabalho de outros professores.

Inicia-se a discussão pelo indicador 1. Concepções éticas que subsidiam a sua prática docente, pois trata-se das concepções elaboradas por G., cuja significação orienta sua atuação no trabalho. Refere-se ao período em que esteve como professora e ao atual período como formadora, conforme os seguintes pré-indicadores:

E a inclusão é uma causa, das pessoas que não têm a participação como é... cidadãos plenos, às vezes, na sociedade, como do negro, das pessoas da questão de gênero, da questão... **Então, a inclusão abrange todos esses setores, toda essa diversidade. Então, é uma causa! A deficiência é uma causa.** (Núcleo 2, Indicador 1).

E quando você quer, se a gente quer uma sociedade inclusiva, ou diversa, ou múltipla, nada melhor do que essas crianças estarem na escola. A gente tem que aprender a se responsabilizar uns pelos outros. O meu colega não tem... A saúde mental está um pouquinho prejudicada, tem algumas dificuldades, ele não entende, ele não compreende. Mas ele é uma pessoa que eu gosto, então eu vou conviver com ele. Eu vou buscar meios. **Porque da escola eu espero que saiam os futuros profissionais, então eles vão começar a buscar meios das pessoas conviverem melhor.** (Núcleo 2, Indicador 1).

Nos trechos acima observa-se a proximidade aos termos defendidos na Convenção Internacional (BRASIL, 2009), que determina a educação como direito básico das pessoas com deficiência, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que sistematiza o acesso e permanência da pessoa com deficiência nas escolas de ensino regular. As falas indicam que G. valoriza as políticas públicas que possibilitam o acesso aos serviços básicos para todos os indivíduos. Ela denomina “causa” o serviço que deve ser prestado sem restrições de público. Na discussão feita por Martins (1997) sobre a relação entre as políticas públicas e a população considerada marginalizada, o autor esclarece que todos os indivíduos estão incluídos na atual sociedade de classe, mas de diferentes formas, sendo a inclusão marginal o termo que melhor representa

essa condição. O debate aponta que as pessoas com deficiência fazem parte da população que vive em condições mais precarizadas. Por isso, a educação e outros serviços públicos são fundamentais para garantir condições de vida mais adequadas a elas.

Cabe a quem está como agente público atuar para a efetivação da política que representa. No caso de G., sua atuação se refere à PNEEPEI, cuja estrutura fomenta a participação social das pessoas com deficiência no acesso e permanência na escola. A questão que se coloca é como transpor a barreira atitudinal com que muitos estudantes com deficiência se deparam no interior da escola. G. apresenta seu próprio posicionamento ético e, ao olhar para a realidade, elabora sua atuação na Educação Especial conforme os seguintes pré-indicadores:

[relata as vivências do magistério, em seguida conclui:] então, não tinha aluno para mim, que não pudesse aprender. (Núcleo 2, Indicador 1).

Eu tinha que fazer alguma coisa, ou eu **poderia ficar me lamuriando e ele iria continuar rastejando**, tendo dificuldades dele ou eu iria tenta busca entender como é que eu conseguiria chegar até ele, de alguma maneira eu teria que chegar. Porque ele tinha que ficar lá e ele iria ficar. (Núcleo 2, Indicador 1).

A gente criava, - nós somos de uma época que eu não sei se é certo ou errado, mas nós tínhamos muito ímpeto, nós não questionávamos muito assim, não sei se nós não éramos políticos, tínhamos um posicionamento político, **mas a gente ia lá e fazia**; (Núcleo 2, Indicador 1).

Mas tinha maturidade de entender que a minha profissão era para além, e de que eu tinha didática, eu tinha que ter uma didática para ensinar todo mundo. **Todo mundo era todo mundo mesmo!** (Núcleo 2, Indicador 1).

Nas falas de G. o foco é sua ação como professora frente ao estudante com deficiência, apresentando a preocupação de ensinar todo e qualquer aluno, independente de sua condição, para favorecer seu desenvolvimento. Essa é uma premissa necessária para a elaboração dos processos educacionais, conforme apresentada por Vigotski (2011), acerca dos processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência. O autor parte da concepção de que o desenvolvimento humano não segue um curso natural e espontâneo, mas necessita dos instrumentos culturais que incentivem e estimulem o pensamento na criança. Portanto, a ação do educador é de fundamental importância. Desenvolvimento é visto sob uma concepção dialética, isso é, o desenvolvimento cultural diz respeito à apropriação dos conteúdos e instrumentos sociais, não é continuação e sequência do desenvolvimento natural. Há pontos de viragem proporcionados pelos processos educacionais deliberados.

É pela compreensão de que os processos educacionais estimulam o desenvolvimento da criança, que se valoriza o trabalho planejado e intencional na sala de aula. Esse conteúdo é apresentado no indicador 2. Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência. Nele são descritas algumas ações elaboradas por G. na época em que atuou como professora:

A sala não ficava em fileiras, ela ficava em círculos ou ficava em U, **ficava de uma maneira que ele [estudante com deficiência] conseguisse se movimentar melhor que é o que eu entendia que precisava se fazer**. E, aí eu procurei - na época não tinha sala de recursos, mas tinha a SAP que é a sala de apoio pedagógico. (Núcleo 2, Indicador 2).

Então o meu trabalho nunca foi, mesmo dentro da sala de aula, uma coisa comum, eu sempre gostei muito mais de trabalhar com projetos, de fazer as crianças interagirem entre si, de trocar, de mediar. Eu não gosto que fique sentado um atrás do outro, olhando a nuca do outro. E isso, às vezes, a gente não sabe muito bem de onde vem. Mas eu acho que vem, mesmo, de uma prática que eu sinto falta hoje: eu sinto falta do magistério hoje. (Núcleo 2, Indicador 2).

o K., o K. não escreve, não fala, **nós iríamos apresentar para ele todo esse processo, ele estaria participando, construindo, estaria no grupo**. Quem não conseguisse escrever, iria desenha, quem não conseguisse desenhar, iria mexer com a massinha, **iria participar da experimentação e da vivência, era muito bom, um trabalho muito interessante**. (Núcleo 2, Indicador 2).

As falas acima se referem ao planejamento e realização de ações que G. entendia ser necessárias para o ensino-aprendizagem dos seus alunos. Nesse mesmo indicador é apresentada a correspondência dos estudantes aos processos de ensino, conforme relatado nos pré-indicadores abaixo:

(...) **Tinha a hora da brincadeira, um brincava com outro, mas isso vai se construindo, é uma construção, é uma história que eles têm juntos**. A gente precisa buscar essa didática de aprender a lidar, “ah, mas são 35!” Não! Nós estamos trabalhando juntos, não são contra. (Núcleo 2, Indicador 2).

Foi muito bom! tinha os mapas conceituais na sala de aula, a criança acompanhava esses mapas, **era uma construção de como é que estava a etapa da experiência que estávamos vivendo, então eles conseguiam olhar, ver e acompanhar todo o processo, ficava montado na sala de aula**. Era muito bom! (Núcleo 2, Indicador 2).

E lá eles tinham essa questão de registro: se você não consegue registrar só escrevendo, você pode registrar desenhando; se não registrar desenhando, você pode tirar uma foto **E, assim, você vai construindo à sua maneira de registro. Para a criança com deficiência, é extremamente importante -**

com e sem deficiência. (...) Então, esse foi algo que eu trouxe comigo nessa prática de educação especial. (Núcleo 2, Indicador 2).

É nesse trabalho do professor com seu estudante que se constrói o vínculo entre eles, aspecto presente no trabalho de ensino-aprendizagem, conforme se apresenta no indicador 3. Relação professor-aluno: a construção de vínculo com o aluno com deficiência. Esse indicador complementa os dois indicadores apresentados anteriormente, pois enfatiza o jeito que os estudantes de G. responderam aos estímulos propostos por ela nas aulas.

Não tinha essa barreira, acho que **vem também dessa convivência, vem de uma disposição pessoal e naquele momento, também vinha minha disposição profissional de entender que era meu aluno.** (Núcleo 2, Indicador 3).

Ele [aluno] tinha, pelo que eu observava um certo entendimento, porque eu falava com ele e ele sorria, atendia, vinha quando eu chamava, quando solicitava a presença dele, ele me olhava nos olhos, ele tentava ter uma comunicação comigo através de gestos, mas foi deixado ali. (Núcleo 2, Indicador 3).

Às vezes eu achava que o K. [aluno] não entendia nada, mas, quando abaixava perto dele, assim que eu olhava ele sorria, ele sabia quem era a professora. (Núcleo 2, Indicador 3).

(...) um aluno que nós tínhamos, já no nono ano... e uma paralisia espástica, então, ele tinha, né... os impulsos de levantar o braço; **lembro que a primeira vez que eu fiquei com ele na sala, que eu fui conhecê-lo, eu levei um tapa, né, porque ele tem o espasmo... e foi assim que se desenvolveu nossa amizade; ele me ensinou muito; ele falava... falava com a fala de paralisia, fala devagar, onde o professor tem que aprender aguardar o que eles falam...** e nós... íamos... era um rapaz negro, muito forte... se entendendo como pessoa negra, né!, com orgulho de ser negro. (Núcleo 2, Indicador 2).

Desse conjunto de falas, destaca-se a primeira afirmação de G.: segundo ela, é necessária uma disposição pessoal, expressada na sua atuação profissional, para acolher o estudante com deficiência como “meu aluno”. As falas que se seguem à afirmação demonstram a correspondência dos estudantes à professora G. nas situações de ensino. Cada um a seu modo sinaliza o acompanhamento das atividades em sala, dando indícios da aprendizagem naquele ambiente. Processos que são referidos por Vigotski (2011) apontam que a cultura e a convivência social são essenciais para a organização das funções psíquicas superiores, inclusive nas pessoas com deficiência, uma vez que não há espontaneidade e naturalidade no processo de humanização de todos os indivíduos. “Poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura –

esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social” (Vigotski, 2011, p. 864).

Mas, ainda assim, há situações delicadas na relação entre professor-aluno que afetaram G. e foram geradoras de angústia, pois ela colocou em questão se sua disposição pessoal seria suficiente para o trabalho como professora, como mostra o pré-indicador abaixo:

Sim, de ter dias que eu não queria que ele [estudante] estivesse na sala, desejar, torcer para ele não ir para escola. Nunca tinha me deparado com isso, porque é... foi a profissão que escolhi desde sempre. Como é que eu não queria ele? (Núcleo 2, Indicador 2).

A fala acima se refere a uma experiência de trabalho em uma escola nova, na qual G. sentia-a desafiada a comprovar sua competência, não apenas pelo estudante mencionado, mas também frente ao seu novo grupo de trabalho. Essa condição reafirma que o vínculo, enquanto aspecto que une, é indispensável tanto na relação estudante-professor, quanto a do professor com seu local de trabalho.

O vínculo entre professor e aluno é um atributo importante na verificação do ensino-aprendizagem dos estudantes, ainda mais tratando-se do público-alvo da educação especial, justamente por eles expressarem a apreensão do conhecimento por vias diferentes do público comum, como pontuou G. com o olhar, a expressão facial e a fala mais lenta. Mendes (2017) menciona que a avaliação do desenvolvimento do aluno no ambiente educacional deve ser processual e constante. A autora admite que as barreiras presentes na aprendizagem desses estudantes devem ser sempre revistas. Portanto, a medida do ensino e da aprendizagem do estudante com deficiência é feita ao considerar o estudante real que se tem na sala, assim como G. referiu observar em seus alunos. Esse tema será melhor apresentado no próximo indicador: 4. Desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência frente às práticas escolares. Abaixo, segue pré-indicador:

(...) eu falei: “nós trabalhamos para as crianças”. Nem para os nossos superiores. Nós trabalhamos é para as crianças. E eu acho que é isso que faz permanecer, quando você vê que o seu trabalho fez diferença. (Núcleo 2, Indicador 4).

Nessa fala G. enfatiza o público indireto do seu trabalho - as crianças -, uma vez que o objeto do seu trabalho atual são os professores. Passadas duas décadas de trabalho como educadora, ela mantém o comprometimento semelhante ao inicial, voltada para as atividades de ensino que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, sua fala admite a

percepção dos efeitos do seu trabalho no desenvolvimento das crianças. A formadora refere a importância de o professor identificar a aprendizagem dos estudantes até nos seus sinais mais discretos, como se vê nos próximos pré-indicadores:

Às vezes, a criança com deficiência causa essa angústia também, porque o resultado com ela é um pouco, pode ser que seja um pouco mais demorado. Mas eu acredito que com todas, você nem sempre vê o resultado daquilo que você trabalhou com aluno no ano que você trabalhou com ele. Às vezes você vê no próximo ano, e ele não está com você. (Núcleo 2, Indicador 4).

Então você vai ter que entender o desenvolvimento daquela pessoa! Que cada pessoa aprende de uma maneira diferente! Essa mudança de comportamento, nem sempre você vai conseguir ver de imediato. Mas ela pode ter acontecido dentro da pessoa. (Núcleo 2, Indicador 4).

(...) ele sabia onde era a sala de aula, tinha os colegas. Sempre tem que olhar aquilo que ele consegue conquistar, porque se fosse olhar para o K. somente não faria nada. (Núcleo 2, Indicador 4).

As falas de G. se referem a dois momentos da sua atividade profissional, como formadora e como professora, o que lhe dá mais segurança em afirmar que o desenvolvimento da pessoa com deficiência se apresenta em diferentes ritmos e expressões. A questão do desenvolvimento dos estudantes é uma das pautas formativas que ela desenvolve com os professores. Ela mesma coloca em questão a ideia vulgar de que diferentes crianças terão a mesma resposta frente aos desafios propostos e alcançarão o mesmo nível de aprendizagem, conforme se apresenta nos pré-indicadores abaixo:

(...) tem escolas que ainda fazem isto, você pode fazer uma sala hoje, que você julga homogênea, falamos assim: “vamos jogar colocar todo mundo que é silábico alfabético na mesma sala” **E não vai ter troca nenhuma, mas quando chegar depois de um mês, vai estar todo mundo diferente, porque as pessoas mudam. As pessoas mudam, não tem como, é desenvolvimento cada um tem o seu e vai mudar.** (Núcleo 2, Indicador 4).

(...) você fazendo um arco-íris para eles e com eles, ficaram admirados. **Crianças com e sem deficiência vendo todo esse processo, depois reproduzindo, analisando se a hipótese deles estavam certas.** (Núcleo 2, Indicador 4).

E eu falei: a hora que inflar essa flor aqui, ele [aluno] vai sair correndo, ele vai gritar. Nossa! Ele se encantou de uma tal maneira, assim... Nossa, ele ficou focado. (Núcleo 2, Indicador 4).

E fui eu que acompanhei essa criança indo para cadeira de rodas. E ele me ligar e falar assim: “você me ajuda?” quer dizer... **Fui uma referência para ele. Continua permanecendo essa referência. E ele não vai desistir**

porque ele está na cadeira de rodas. Ele quer ir para faculdade. Então isso já valeu a pena. (Núcleo 2, Indicador 4).

O conjunto de falas refere-se às respostas e à participação dos estudantes com que G. teve contato direto ou indireto. Os relatos, referidos por ela em tom de admiração, apontam situações em que os estudantes foram beneficiados pela experiência escolar. Os processos de desenvolvimento humano e o papel da educação são temáticas discutidas por Vigotski (2011), que parte da concepção de que o desenvolvimento não é natural. Pode parecer, mas há um aparato cultural com o qual a criança se relaciona desde seu nascimento. O processo de escolarização, por ser deliberado, pode contribuir com a elaboração do desenvolvimento, uma vez que a linguagem e o raciocínio não são atributos inatos. Segundo Vigotski (2011), “(...) o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (p. 866). A afirmação corresponde às falas de G. ao enfatizar que o foco do trabalho docente é colaborar com os processos de desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive do público-alvo da Educação Especial.

Os indicadores anteriores tiveram como tema principal de discussão o papel do professor no desenvolvimento dos estudantes. A elaboração do plano de aula pelo professor é essencial para a realização do seu trabalho. Porém, mesmo diante do planejamento, no seu dia a dia de trabalho ocorrem situações inesperadas que interferem no trabalho docente. Esse será o tema do próximo indicador: 5. A realidade em movimento: situações inesperadas que emergem ao longo da sua atividade docente. Os primeiros pré-indicadores marcam que, para G., alguns parâmetros contribuem com o trabalho docente, sendo eles:

... A sala nunca vai ser homogênea, por mais que você monte uma sala onde todo mundo, por exemplo tinha a nota igual, antigamente tinha ABCD e as fileiras da sala de aula de aula eram divididas assim. (Núcleo 2, Indicador 5).

(...) é muito difícil você ter sempre que começar de novo, o ano para criança é algo tudo muito novo para começar de novo. Para a gente também, para mim, a gente compra caderno novo, caneta nova (risos), a gente parece criança, tudo bonito para a gente ter bastante reforçadores positivos. (Núcleo 2, Indicador 5).

O primeiro pré-indicador traz um fato que escapa ao controle da escola que é elaborar com as salas homogêneas. No segundo, G. demonstra sua sensibilidade com a condição de novo e a forma que ela objetiva seus sentimentos. Muitas outras situações se apresentaram à G. como inesperadas, conforme os pré-indicadores abaixo:

(...) **em 2000, eu tive um aluno (...) E eu nunca tinha tido este contato com nenhuma criança com deficiência**, o contato que eu havia tido com crianças com deficiência tinha sido na minha trajetória na escola, mas as crianças ficavam separadas na sala especial. (Núcleo 2, Indicador 5).

(...) Eu pego a sala, as aulas das séries mais avançadas, já peguei um terceiro/ quarto ano. E a criança com transtorno de conduta estava ali, **eu nunca tinha visto algo assim, uma criança ameaçar a outra psicologicamente, sinceramente, extremamente inteligente, ele conseguiria montar o perfil de assombro para outra criança, que eu ficava impressionada. Me recusava acreditar que isto era possível.**

(...) **aí vieram os alunos, veio o tempo de alegria (rsrsrsr). Só que quando você se forma, você se forma em deficiência intelectual, que legal! (rsrsrs).** Você se prepara, você conhece um pouco de cada deficiência, tem aulas maravilhosas com professores ótimos (...) e, você entrou na sala, OK. Você tem aquela sala bonita, vai ser sua sala, você vai administrar e... e... e agora?! **E aí vem o deficiente físico, o deficiente visual, não vem só o deficiente intelectual.** (Núcleo 2, Indicador 5).

Os pré-indicadores dizem do movimento da realidade e, em todos eles, G. pontua ter sido surpreendida. Sua fala aponta a elaboração de afetos e sentimentos permeados pela angústia. Inclusive, foi a partir dessas situações que ela se movimentou na busca das parcerias e estudos para elaborar suas ações (conforme apresentação feita no Núcleo 1). G. subjetiva essas negações e, como sujeito ativo, recria ações, objetivando novos movimentos de enfrentamento dessa realidade. Como refere Aguiar (2012), “(...) o homem se desenvolve nas e pelas contradições no movimento dialético constitutivo das mediações sociais (...) num processo histórico, temporal, com toda a materialidade que o caracteriza” (p. 59). Na atuação de G. como formadora, ela reconhece que nem sempre consegue elaborar respostas de trabalho conforme o próprio desejo, pois o movimento institucional aparece como determinação sobre a atuação da formadora, conforme o pré-indicador abaixo:

(...) Então aí afasta, aí me afasta da função formativa, aí me afasta da função inclusiva. Aí a inclusão fica sendo ceder recursos. Isso, às vezes, deixa a gente pouco triste. (Núcleo 2, Indicador 5).

A fala de G. confirma que sua atuação não é organizada apenas por seus critérios, aqueles elaborados em seus estudos, pela experiência e normativas que regem o serviço da Educação Especial, mas também em correspondência aos pedidos que chegam ao seu setor de trabalho no CEFAI. Pedidos esses elaborados pelas escolas que, muitas das vezes, requerem respostas imediatas como o fornecimento de recursos de apoio para os estudantes público-alvo da educação especial. Esse fato representa um dos desafios que G. afirma enfrentar na

sua atuação como formadora, a ênfase que “a afasta da função inclusiva”. Com isso, sente-se triste.

A formação continuada é fundamental para o trabalho do professor, visto que a realidade está em movimento. Novas demandas surgem para o campo da Educação Especial, como o pedido dos serviços e apoio para os estudantes com deficiência. Para além das demandas dos serviços, os professores, muitas vezes, anunciam as suas dificuldades na atividade de ensino para o público em questão, conforme será apresentado no indicador 6. Insegurança do professor no processo de ensino-aprendizagem com o estudante com deficiência. Nele será apresentado como G. tem percebido a si e aos colegas nas situações que sentiu como mais produtoras de insegura, conforme aparece no pré-indicador abaixo:

A conduta dela é, eu acho que foi um olhar, um olhar de colega, de companheira, de pensar nela “não, ela não vai aguentar, ou não tem como”. **Desta angustia de não conhecer, deste olhar de “não dar! se fosse comigo eu não sei o que iria fazer”.** (Núcleo 2, Indicador 6).

Quando eu peguei a sala, **ela [prof.] chegou a pedir desculpa, como se ela tivesse me dado ele.** E, havia sido um aluno de uma outra professora, muito rígida, no primeiro ano. Como ele era muito pequeno ele era mais calmo. **Havia muita comparação, a professora mais chegada, que pegou ele no ano anterior, falava: “é difícil mesmo, eu entendo”.** (Núcleo 2, Indicador 6).

Essas duas primeiras falas referem-se a momentos e alunos diferentes na vida profissional de G. Nelas é apresentado como seus pares de trabalho se sensibilizam com o fato de ela ter estudantes com deficiência na sua turma. São situações que ocorreram logo após o lançamento da PNEEPEI (BRASIL, 2008). As falas marcam uma época na qual os professores estranhavam a presença dos estudantes com deficiência na sala comum, levando a concluir que a formação era necessária para que a condição da inclusão escolar se tornasse regra e não exceção. O trabalho de formação que G. realiza há alguns anos, no qual ela acompanha a modificação das ações e atitudes dos professores, desdobra-se em algumas conclusões próprias, conforme se observa nos pré-indicadores abaixo:

(...) existem professores que as coisas vão fluindo e eles vão te pedindo ajuda e é tranquilo. Professores muito bons! Uns professores muito bons! Eu quero crer que não é por uma má índole. **É por uma insegurança de, às vezes, não saber exatamente o que fazer, de querer de toda história cultural que a gente tem de proteger essas pessoas, ao invés de colocá-las, inseri-las na sociedade (...)** (Núcleo 2, Indicador 6).

Eu acho que o problema na educação é ter medo de que vai dar errado. Você não quer que dê errado, você não quer descrever: “olha, eu tentei fazer algo com ele, mas deu errado”. Você não quer isso. Você quer ajuda, mas você quer falar só o que dá certo, você não quer falar sobre o que dá errado. (Núcleo 2, Indicador 6).

E o que eu falo que é cruel, é que a gente faz... não é cobaia! Não é isso, mas, a gente faz o estudo e descobre na ação, mesmo! É isso que é às vezes, é cruel para o professor. (Núcleo 2, Indicador 6).

Nas suas hipóteses, G. sugere que a história tem um peso elevado no jeito como os professores lidam com o estudante, evidenciando que eles trazem vestígios da ideia de tutelar a pessoa com deficiência. Ao investigar o peso de ações sociais e históricas que continuam sendo reproduzidas, como referiu G., ela se aproxima do método de investigação apresentado por Vigotski (1991), no qual um dos princípios de compreensão da realidade é a análise de processos e não apenas do produto, isso é, das mediações que a constituem, principalmente a historicidade, para compreender a elaboração das experiências e sínteses do pensamento dos indivíduos. Indo por esse caminho, G. racionaliza sua percepção da realidade, elaborando que o jeito de trabalho de alguns docentes não é apenas expressão de “má índole”. Ela também discute alguns sentimentos apresentados pelos professores que acompanha.

A identificação por parte de G. de um sentimento de “insegurança, o medo de errar e a crueldade de descobrir [a realidade] na ação” são elementos que reafirmam o peso dos afetos do professor no trabalho. Observa-se pela fala de G. que sua atuação considera esses elementos na sua atividade formativa, atuando a partir de um aspecto mais integrado dos indivíduos. É por essa percepção mais integral do ser humano, que envolve aspectos cognitivos e afetivos, que G. apresenta um panorama aos professores, que ultrapassa a homogeneidade do desenvolvimento dos estudantes com deficiência, conforme se apresenta nos pré-indicadores abaixo:

Se você tiver um tempinho para observar, você consegue ver! Eu acho que o tempo do professor não é mais o mesmo...O olhar do professor já não é mais o mesmo... Pelo nosso próprio ritmo de vida e por tudo mais, já não é mais a mesma coisa. (Núcleo 2, Indicador 6).

Eu estava tentando explicar para uma professora que falava assim, essa semana ela falava assim: “Tem muito prejuízo, porque a professora tem que parar para estar com esse menino com a deficiência, e os outros tiveram muito, muito prejuízo. Muito prejuízo. Muito prejuízo”. Então você pode ter esse olhar. Mas aí eu falei para ela assim: **“Mas qual foi o ganho? Teve ganho?** O ganho de conviver, o ganho de conhecer. Entenda o desenvolvimento dessas crianças que estão tendo essa oportunidade de vivência, de que elas, talvez – talvez, não é? Porque nada é garantia – mas

que talvez elas serão adultos muito mais preparados para viver com essa diversidade? (Núcleo 2, Indicador 6).

Tais falas, além de estimular a percepção do professor para processos diferentes de desenvolvimento, trazem outro elemento, que é sensibilizar o educador sobre a mediação dele no desenvolvimento do estudante. Como ressaltou Vigotski (2011) sobre o papel da educação no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é imprescindível ofertar desafios, pois “ (...) se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras, como diz Claparede, então acontece a situação mencionada” (p. 866). Lembrando que esse tema foi discutido no indicador 4, que aponta que o desenvolvimento cultural se sobrepõe ao desenvolvimento natural e é um processo construído.

Quando se pensa no trabalho na Educação Especial, os desafios também aparecem para o professor e podem colaborar com o desenvolvimento da sua atuação profissional, como apresentado no indicador 7. Ressignificação a criação de ações pedagógicas a partir do encontro do professor com o estudante com deficiência. Esse indicador se opõe ao anterior. G. traz relatos de experiências acompanhadas por ela em que professores modificaram sua percepção e atuação, conforme pré-indicadores abaixo:

Eu vejo assim: nós temos é... parece que não tem um meio termo, tem dois extremos, né! Tem professor que faz muito mesmo, faz porque acredita! Porque, nossa...! E o outro que tem medo de... eu não vejo que ele não quer fazer, mas, que ele não consegue ir adiante. (Núcleo 2, Indicador 7).

Então ele [prof.º] vai desistindo. Ele: “ah, não deu certo!”. Mas, em algum momento, o aluno dá uma pista de que deu certo. E muda bastante a atitude. **Eu já vi professores que fizeram blogs com o trabalho. Foram se animando, se animando, se animando e fizeram blog da turma toda, da sala toda, porque aquela criança deu resultado.** (Núcleo 2, Indicador 7).

Mas eles [professores] tentam fazer esse movimento de participação dessa criança. Da criança estar tentando, participando das atividades, mas também estar desenvolvendo na aprendizagem. **Existe uma preocupação, assim, bem grande deles - até às vezes uma angústia - quando a criança, por algum motivo, pela sua própria condição, às vezes, não consegue alcançar aquilo que eles planejaram. Mas aí se pensa de novo. Eles têm esse movimento.** (Núcleo 2, Indicador 7).

As falas se referem aos professores regentes da sala comum e demonstram como esses profissionais se afetaram e reelaboraram a ação pedagógica com seus estudantes. Ainda que pareçam mudanças pontuais e localizadas, essas são demonstrações dos processos de

desenvolvimento proporcionado por um conjunto de fatores, entre eles a formação. Os pré-indicadores seguintes apresentam situações em que os professores estão familiarizados com a Educação Especial e também são referidos por G. como fruto do trabalho formativo realizado por ela:

E ela [professora] trabalhando com a sala inteira a temática para ajudar a criança com deficiência. Então ela faz ábacos com a sala toda, mas ela explica todo esse processo. E aí, a sala tem que pensar em como fazer um que vai beneficiar aquele aluno com deficiência. Então ela traz um movimento. Não fica estagnada, ou fica parada, o susto não faz com que ela não queira pesquisar. Mas tem que pesquisar! (Núcleo 2, Indicador 7).

E as crianças com deficiência também acessavam [blog com o conteúdo da disciplina]. Então começou a ter uma mudança muito positiva, **e ela [professor] entendeu que o que ela faria poderia beneficiar todo mundo. Foi um trabalho muito bom que ela tinha.** (Núcleo 2, Indicador 7).

Então, a [escola] Elis tem uma estrutura, hoje, que ela é uma estrutura boa. (...) **porque a professora J. acabou tendo essa facilidade, essa abertura de estar entrando na hora da JEIF, de estar projetando as formações, a partir do momento que a gente vai incentivando: “olha você precisa entrar! você precisa estar”!** Porque a intenção do CEFAI não é que a PAAI esteja lá, mas que possa estar formando professor, e esse professor transmitir essa formação do CEFAI dentro da escola, ser um braço do CEFAI dentro da escola. (Núcleo 2, Indicador 7).

As falas referem-se a diferentes situações. As duas primeiras, a professores da sala comum que mudaram os processos de ensino e perceberam o efeito da ação com a turma. A última fala refere-se ao trabalho de uma professora da sala de recurso atuando como formadora na sua unidade escolar. Todos os casos são acompanhados por G. e mostram possibilidades de desenvolvimento alcançado pela vivência na Educação Especial, pela formação recebida e pela colaboração entre os pares de trabalho, que fizeram com que fosse possível ressignificar a própria prática, experimentar outros modos de realizar seu trabalho. Como ressaltou Magalhães (2016):

Novos saberes vão sendo internalizados e agregados à prática docente. E isso não ocorre da noite para o dia, não sem embates diante das barreiras condicionantes do cotidiano. Com a apropriação destes saberes, alguns professores vão perdendo o medo da mudança, vão enxergando a necessidade de abandonar a sua zona de conforto, dando lugar à inclusão das diferenças. (MAGALHÃES, 2016, p. 148).

Segue análise ressaltando que as possibilidades de avanços e desenvolvimentos profissionais do professor são afetadas por outros elementos, conforme será apresentado no

indicador 8. As dificuldades relativas ao fazer docente para além da Educação Especial. Nele G. apresenta várias questões, incluindo como ela também se percebe pouco colaboradora para a transformação da realidade educacional. Segue nos pré-indicadores.

Não é a criança, porque a gente tira a criança com deficiência, a gente vai ter problema, tá! **De professores que já não conseguem mais ver uma saída... de professor que entra na sala de aula e não consegue dar aula. Então, a gente tem um problema para além.** (Núcleo 2, Indicador 8).

O professor que tem fundamental II, que tem que completar a jornada em uma outra escola, é surreal! **Porque ele trabalha em três escolas diferentes. Como ele vai conseguir ter um olhar para o aluno?** (Núcleo 2, Indicador 8).

Nessas falas G. traz de forma mais abrangente as questões educacionais, referindo-se à estrutura de trabalho do professor, produtora de desgaste profissional. Sua fala é em tom de crítica a essa condição, reconhecendo que essa situação limita o processo formativo, pois, objetivamente, um educador que trabalha em escolas diferentes não realiza as jornadas de formação, pois ocupa seu tempo livre com os deslocamentos. Outro elemento que G. apresenta refere-se às mudanças no Projeto Pedagógico do município. As alterações de termos e materiais demoram a ser apropriadas pela escola, como mostram os pré-indicadores abaixo:

(...) você pega aqueles livros que chegaram na escola, em várias caixas, dos cadernos de expectativas. “Olha, você não vai mais usar isso. Então você põe lá. Agora você vai usar esses cadernos aqui, esses livros aqui.” **Então é como se fizesse isso com a visão do professor, com a mente do professor. então: “Isso não se usa mais. Então agora você usa esse aqui”.** E é por isso que, eu acho, que às vezes ele desiste, até mesmo, de ser um pesquisador. (Núcleo 2, Indicador 8).

(...) imagina que você, em um ano, usa um caderno, onde você tem as “expectativas” - hoje já não são mais expectativas. **Mas aí, você tinha, até o ano passado, ano retrasado, os “direitos de aprendizagem” e volta de novo como as “expectativas de aprendizagem” ... Então essas nomenclaturas, essas trocas, às vezes, parecem que deixa professora inseguro da prática dele.** Então, na educação, parece que não tem uma permanência. Mas, na verdade, tem. (Núcleo 2, Indicador 8).

(...) também **tem uma troca de posicionamento, de filosofia política e educacional, então aquilo que se começou não se acaba. Então o professor, às vezes, não sente uma continuidade.** E aí, se ele não sente uma continuidade, ele acha que não vale a pena ele pesquisar. Porque tudo que ele pesquisar, depois pode ser ignorado. (Núcleo 2, Indicador 8).

As falas demonstram a existência de um processo incompleto. Há disponibilidade de novos materiais, mas sem a formação que dialogue sobre as mudanças. A presença de novos materiais sem o professor significar seu uso, relacionar ao seu jeito de trabalho, pode causar mais inconvenientes do que soluções, pois a ação torna-se instrumental e repetitiva. G. constata outro dado de enfraquecimento da formação docente: alguns professores deixam de buscar novas formas de trabalho, conforme apresenta o próximo pré-indicador:

Professor, de repente, perde o hábito da pesquisa. Eu acho que um grande problema que a gente tem - maior ainda - é na questão da política. (Núcleo 2, Indicador 8).

Tem que estar buscando, se reciclando o tempo todo. **Eu não vejo porque que o professor tem tanta dificuldade se reciclar. Ele [professor] permanece com um caderno de planejamento de 1985, querendo dar a mesma matéria. Igualzinho!** O mesmo conteúdo, né! A mesma matéria ele pode dar, mas o mesmo conteúdo, assim... da mesma maneira, né? (Núcleo 2, Indicador 8).

Nessas falas é curioso o fato de G. afirmar que “de repente, perde o hábito da pesquisa”, problematizando a naturalização da ação do professor, quando, em vez de se “reciclar”, prende-se a “um caderno de planejamento de 1985”! Como referiu Aguiar (2012):

Escola só poderá ser aprendida como uma instituição preñe de contradições, em constante movimento. Sem essa compreensão corremos o risco de naturalizá-la, toma-la em si, descolada das mediações que a constituem (AGUIAR, 2012, p. 61).

Esse indicador em específico, a partir das falas de G., trouxe uma série de elementos que atravessam o trabalho docente, entre eles as condições reais de trabalho e as mudanças de materiais que não são significados através de uma prática formativa. Esses elementos acabam por colaborar com a reprodução de comportamentos fossilizados (Vigotski, 1991), isso é, reprodução de ações automatizadas, culminando na repetição da mesma prática. Os elementos apontados são condições institucionais que interferem no trabalho docente, inclusive nos processos formativos.

Por fim, o Núcleo 2. Processos educacionais tendo a relação professor-aluno como fundo e a deficiência como um aspecto singular no interior dessa relação teve como objetivo principal articular os pré-indicadores com a discussão feita por Vigotski (2011), que apresenta que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá pelos caminhos do

desenvolvimento cultural em um processo que constitui tanto o professor, quanto o aluno, e permanece em movimento, tal como anunciado pelo autor:

(...) ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

A escola, como instituição que armazena e transmite o saber, auxilia a constituição do humano e não deve furtar a pessoa com deficiência desse círculo social e das suas possibilidades de desenvolvimento que podem se apresentar em níveis diferentes do que comumente educadores se deparam no seu trabalho. É necessário transpor a ideia de que a deficiência significa menos, falha, limita o desenvolvimento da criança, pelo ângulo da perda da função. Ou seja, é necessário adotar as concepções atuais de deficiência na sua relação com o social e pensar como preparar o ambiente para a existência das pessoas com deficiência.

6.7 Núcleo 3: A construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo

Núcleo 3: A construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo

Indicadores:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Vivências da infância: a construção de uma percepção sensível aos grupos historicamente excluídos. 2. Falhas na efetivação dos processos escolares inclusivos em relação ao estudante, ao professor e à família. 3. Os mecanismos da Educação Especial como produtores de sensibilização dos professores e alunos. 4. Como fazer?: Desafios da permanência do público-alvo da Educação Especial na escola. 5. A presença de leis que fundamentam os serviços de inclusão escolar: repercussões na prática docente. 6. Percepção da formadora acerca dos funcionamentos escolares: possibilidades e impossibilidades de processos educacionais inclusivos. 7. Formação para todos e em todo lugar: o desafio da formadora para tornar a educação inclusiva um projeto da comunidade escolar. |
|--|

O Núcleo 3: A Construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo é composto por sete indicadores, representando a multiplicidade de experiências na vida de G. que constituiu seu interesse sobre as questões da inclusão social da pessoa com deficiência, entre elas as vivências da infância e da vida profissional. Inicia-se a discussão pelo indicador 1. Vivências da infância: a construção de uma percepção sensível aos grupos historicamente excluídos. Ressalta-se que essa percepção de G., cuja noção se aproxima da ótica dos Direitos Humanos, foi constituída por muitas determinações ao longo de sua vida, desde a infância, conforme se observa nos pré-indicadores abaixo:

(...) quando ela passou a ser minha mãe, porque a particularidade do olhar dela já começou aí: porque ela me adotou quando eu tinha 3 dias, **então esse olhar dela para o diferente foi importante – e porque eu a considerava uma mulher adiante do tempo dela.** (Núcleo 3, Indicador 1).

Enquanto que na rua, ninguém brincava com a menina que tinha deficiência, ela [mãe] fazia questão que eu brincasse com a menina, **porque se eu brincava com as outras crianças eu poderia brincar com ela também.** (Núcleo 3, Indicador 1).

E aí eu lembro que ela [mãe] tinha uma amizade com ele [rapaz com orientação homoafetiva] (...) Ele abraçava, ele beijava ela, e ele conversava com ela e, por vezes, às vezes eu não entendia, às vezes eu via eles conversando e eu não me atentava à escolha dele, pra mim isso não era importante. Ele era um ótimo cabeleireiro, isso para mim era muito importante. (Núcleo 3, Indicador 1).

As falas acima apresentam um conjunto de ações da mãe de G., entendida por ela como essenciais à vida coletiva. São experiências que auxiliaram G. na elaboração de significações para uma postura crítica às situações de discriminação e preconceito contra algumas categorias sociais. G. demonstra sua sensibilização ao grupo das pessoas com deficiência, ao grupo LGBT¹⁴ e, principalmente, à questão da adoção de crianças/adolescentes, uma vez que é sua história pessoal. Esse conjunto articulado de experiências afetivas e cognitivas vividas por G. nos faz lembrar a compreensão de Vigotski sobre a constituição dos sentidos do sujeito: “um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 465). O sentido elaborado por G. é apresentado em suas palavras para caracterizar a mãe: “olhar para o diferente” e “mulher adiante do seu tempo”. São aspectos que, pela mediação da mãe, ela

¹⁴ LGBT – sigla para denominar lésbicas, gays, bissexuais, mulheres travestis e transexuais e homens transexuais.

passa a admirar e reproduz na sua atuação profissional. Processos que repercutem na elaboração das suas ações desde a infância até os dias atuais, conforme mostram os próximos pré-indicadores.

(...) a professora fazia um gesto de silêncio para não irrita-los [alunos da classe especial], isso **para mim era extremamente ofensivo, porque eu passava dando tchauzinho para minha amiga** [vizinha com deficiência] **evárias vezes levava bronca, porque não era para mexer com eles.** Não era nem: mexer com as crianças ou nem atrapalhar a aula da professora, não tinha essas...**não eram nem chamadas de crianças, as crianças que estavam ali estudando como eu estava.** (Núcleo 3, Indicador 1).

Porque a dó impede você de agir, você não consegue “ah, não vou porque ele é deficiente”, “ah, eu não vou dar uma lição, não vou dar um desafio para ele... ele já é deficiente e ainda vai dar esse desafio?”. Não é isso. **Eu não acho que isso seja o caminho, não olha para pessoa, olha para condição. Então eu não consigo. E aí eu sempre me perguntei: “de onde vem?”, porque não vem só da questão de ter estudado sobre deficiência. Mas eu lembro que ela [mãe] era assim.** (Núcleo 3, Indicador 1).

As falas apresentam dois momentos da vida de G.: um da infância e outro da vida profissional. Ambas refletem seu estranhamento ao se deparar com circunstâncias da realidade que relaciona a pessoa com deficiência à ideia de incapacidade: “não eram nem chamadas de crianças; não olhar para a pessoa, olhar para a condição”. Essa é uma das pautas de luta do movimento das pessoas com deficiência: sair desse lugar social de incapacidade, como é apresentado em Lanna Júnior (2010), se opor às ações tutelares, defender o direito de decidir sobre a própria vida. Para isso, os movimentos sociais apresentam um modelo de deficiência baseado na perspectiva social, isso é:

A interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreira com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 14).

Tal intervenção tem por objetivo promover a saída das pessoas com deficiência da invisibilidade social para acessarem os direitos básicos em todas as áreas da vida. Luta essa que existe há cinco décadas e que avançou na produção de legislações de proteção e defesa à pessoa com deficiência, mas que ainda se depara com grandes desafios nas várias áreas da vida, inclusive na Educação. No Brasil, a escolarização das pessoas com deficiência na

perspectiva educacional inclusiva tem sido fomentada por órgãos públicos desde os anos 2000. Apesar do tempo de existência, ainda é marcada pela dificuldade das escolas em livrar-se da ideia de incapacidade do estudante com deficiência, conforme se observa no indicador 2. Falhas na efetivação dos processos escolares inclusivos em relação ao estudante e ao professor. Nele G. apresenta uma série de situações relacionadas ao estudante com deficiência na escola, cujas ações se assemelharam à ideia de integração social, isso é, garantia da matrícula nos estabelecimentos de ensino regular, no entanto, com o processo de escolarização distanciado das salas comuns, antigamente nas classes especiais, conforme se observa nos pré-indicadores:

(...) O K. [estudante com deficiência] não foi, não ia em todos estes processos. Confesso para você que todos os passeios não, mas ele foi em alguns passeios da escola, porquê a mãe, nós acompanhávamos. (Núcleo 3, Indicador 2).

Então... até então **aquela sala de recursos, era sala para as crianças ficarem enquanto surtavam, sala de brincadeiras, sala de passatempo**, “não aguento essa criança! Manda para lá.”, “eu não quero esse menino na minha sala! Está fazendo muito barulho, vai para sala da Gisele!”. (Núcleo 3, Indicador 2).

Essas pastas [ficha do aluno], que ficam na sala de recursos com essas informações, eu acredito que necessitaria ser de acesso para o coordenador. **Porque senão aluno sempre vai ser “o aluno da professora da sala de recursos”**. (Núcleo 3, Indicador 2).

Então você vai construir também um trabalho com a criança com deficiência, vai ver as especificidades, você não vai ignorar essa questão. **Mas se coloca algo na frente. O serviço sempre vem como se, para essa criança estar lá, precisasse ter a A.V.E e o estagiário**. (Núcleo 3, Indicador 2).

As falas trazem cenas produzidas pelas escolas presenciadas por G. em diferentes momentos da sua vida profissional, que apontam a dificuldade de as escolas organizarem os processos educacionais ao público-alvo da Educação Especial conforme os preceitos da educação inclusiva. São apresentados momentos em que os estudantes estão fora da atividade escolar comum como o passeio, a sala de aula, o acompanhamento do coordenador e até mesmo da escola - ao condicionar sua presença aos serviços de apoio. A escolarização pela via da integração foi um movimento anterior à perspectiva da educação inclusiva. A análise desses momentos aponta que a integração escolar via classe especial reproduzia aspectos ainda de uma educação segregada. Nesse formato, não correspondia aos preceitos de incluir socialmente pessoas com deficiência pela via da escolarização (KASSAR, 2011).

O conjunto de falas apresenta a triste situação desses estudantes que estão fisicamente e burocraticamente incluídos na escola, mas que sofrem os processos de exclusão no interior da instituição, conforme cenas descritas nas falas. Nessa via da dialética da inclusão e exclusão social da pessoa com deficiência, deve ser lembrado que “(...) o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social” (SAWAIA, 2011, p. 12). Ainda, a pessoa excluída subjetiva esses fatos, que passam a constituir a expressão dos seus sentimentos e afetos, entendimento necessário para refletir como as micro ações na escola podem remeter indiretamente aos movimentos de exclusão na sociedade e alimentar um projeto de descompromisso coletivo com o sofrimento do outro. G., na sua atuação profissional, depara-se com um intenso trabalho de formação a ser feito com os educadores para a construção de conceitos que movimentem as práticas de uma ação integradora para uma ação inclusiva da pessoa com deficiência na escola.

Como a realidade se movimenta, outras percepções são possíveis de serem construídas. Gradualmente, abrem-se espaços para outras formas de escolarização do público-alvo da Educação Especial, conforme se observa no indicador 3. Os mecanismos da Educação Especial como produtores de sensibilização dos professores e alunos. Nele G. relata uma série de objetivações presentes na organização da Educação Especial que orientam a elaboração das práticas educativas, conforme os pré-indicadores abaixo:

Porque, na educação especial, o fato de você fazer um plano de desenvolvimento individual é uma pesquisa. Porque é um material que pode ser alterado durante o ano, de acordo com o potencial, com os objetivos que foram alcançados. E aí, tem que articular com professor da sala de recursos, e ele tem que pensar, então, o que ele vai fazer. (Núcleo 3, Indicador 3).

Então eu falo que a educação especial, ela exige do professor uma revisitação, e parece que ele tem que mexer com algo tão profundo, que são esses conceitos de aprendizagem dele e como é que ele vai fazer com aquele aluno. Parece que, aí, ele tem que parar, para refletir mesmo. (Núcleo 3, Indicador 3).

Ou eu me especializo... ou eu peço ajuda... ou eu peço um par, não é?! Um par avançado para ir conduzindo... ou eu direciono para essa sala de recursos onde tem. E vejo na escola ..., mas, isso não me tira a minha função na escola. O professor da sala de recursos, mesmo que ele não tiver o braille etiver um aluno cego na escola... o que que ele vai fazer? Ele vai buscar compreender sobre mobilidade... como esse aluno pode se... estar na escola?... como é que está na sala de aula?... onde ele tem que se sentar?... São essas as funções de um professor. Ele é um gestor de inclusão. (Núcleo 3, Indicador 3).

Uma das objetivações apontadas é o plano de atendimento educacional individual, documento feito pelo professor - em colaboração com seus pares - para sistematizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada estudante, de modo a acompanhar seus avanços e dificuldades. Esse documento não é fixo, sua revisão é feita ao longo do ano letivo. G. entende que esse documento, bem como outros mecanismos da Educação Especial, como a sala de recurso e o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2015a), são estruturas pertinentes à Educação Especial que exigem reformulação do trabalho docente. Além de que, ao mesmo tempo, esses recursos, quando atrelados às atividades da sala comum, representam um salto de qualidade na percepção da escola, sensibilizando a comunidade escolar para as questões da educação inclusiva.

G. refere que o professor da sala de recursos é um “gestor da inclusão” no interior da escola, significação elaborada pela vivência de experiências distintas como professora da sala de recurso e como formadora desses educadores. O objetivo é torná-lo uma referência na escola para realização dos processos educacionais inclusivos, conforme apresentado no pré-indicador:

(...) demorou, e, aí começou a fluir, né! Porque aí você começa ter uma voz mais ativa. Quando você, também, começa a se sentir mais seguro. (Núcleo 3, Indicador 3).

Na fala acima, G. relatou o movimento de mudança da própria atuação. Ter sido professora da sala de recurso multifuncional representou uma transformação de significados e sentidos do trabalho, alterando as formas de agir, pensar e sentir. Além de reconhecer em si os efeitos das mudanças proporcionados pelo trabalho com o público da Educação Especial, a formadora sugere a possibilidade de outros estudantes se beneficiarem dessa convivência e construir uma percepção empática com os seus colegas, conforme apresentado no pré-indicador:

E aí, aquele [aluno] que estava muito quieto - que tinha uma dificuldade aprendizagem, não tinha uma deficiência - acabou respondendo junto com a criança que tinha deficiência. E ele acabou se animando. E aí, as coisas prosseguem melhor. (Núcleo 3, Indicador 3).

(...) todo esse movimento da professora ter que mudar, às vezes parar em um momento da aula porque a criança está muito agitada, ou porque a criança se jogou no chão, ou está chorando, o outro também teve uma aprendizagem. **Porque ele [estudante] teve que fazer um movimento de desenvolver essa capacidade de olhar, essa capacidade de espera, essa capacidade de**

“não, mas é que meu colega não está bem hoje”. E aí, o que eu posso fazer para ajudar (...) (Núcleo 3, Indicador 3).

As falas de G., centradas em sua própria experiência, sugerem que a estrutura da Educação Especial como está objetivada é uma mediação que possibilita transformações nas formas de agir, pensar e sentir de professores e estudantes, tal como em um movimento dialético, em devires presentes nos objetos que compõem as partes e no conjunto dessas partes que, compõe uma realidade maior (LEFEBVRE, 1995). Assim, toda a comunidade escolar compartilha da realidade da educação inclusiva. A Educação Especial se relaciona diretamente com todos os itens do ensino regular, um constituindo o outro e se modificando mutuamente. A convivência com a Educação Especial é um processo objetivado diuturnamente por todos na escola, possibilitando transformações.

Ao compreender a Educação Especial como estrutura que oportuniza novas formas de trabalho para o professor, outros pedidos surgem no cenário da formação docente, como se observa no indicador 4. Como fazer?: Desafios da permanência do público-alvo da Educação Especial na escola. Nele G. apresenta os pedidos mais contemporâneos dirigidos a ela na função que exerce no momento – Professora de Acompanhamento e Apoio à Aprendizagem -, conforme se observa nos pré-indicadores:

(...) A gente já não está ouvindo mais... já não está ouvindo tanto... Não está. Então o que que a gente espera agora?! **Já não tem mais o “por que eles estão aqui?”.** Então, **“como eles vão estar aqui?”** (Núcleo 3, Indicador 4).

(...) acho que a gente está vivendo, **a gente viveu vários momentos.**O momento em que essa criança chega na escola, **os professores começam a questionar: “por quê que ele está na escola?”**, não na escola, mas, **“por quê que ele está na sala regular com todos os outros alunos?”**. Depois, o professor questiona, né: **“e, aí, que suporte vocês vão me dar?”**. E aí veio esse suporte do auxiliar de vida escolar (...). (Núcleo 3, Indicador 4).

Para G., esses pedidos soam como respostas das escolas ao seu setor de trabalho. De forma sensata, G. ouve esses pedidos e formula suas próprias respostas, pontuando que as práticas de ensino voltadas às crianças com deficiência são semelhantes às práticas já desempenhadas, salvo alguns ajustes para reorganizar a prática, conforme se observa nos pré-indicadores:

Se a criança tem uma dificuldade, deficiência intelectual, você precisa pensar em estratégias para essa criança. Então, onde que o professor busca estratégia? **No conhecimento de didática e da prática que ele tem! Então**

todos nós fomos formados para dar aula para todos os alunos. É isso, o que a gente tenta levar é isso. (Núcleo 3, Indicador 4).

Você chegar numa escola e ver uma criança, e ver que deu certo algumas coisas. “Ah, mas deu errado isso!”. “Ah, então vamos fazer de novo.” – mas as coisas estarem acontecendo. Ou você dar uma formação e as pessoas falarem: “nossa, eu entendi que eu posso fazer diferente!” Você vê o professor também, porque o professor tem que ser valorizado. Ele fala: “ah, eu consegui fazer isso!”. Para mim é muito bom o professor chegar e mostrar assim: “olha, eu consegui fazer essa atividade”. Nem que seja uma. Ah que bom! Então isso faz permanecer. São pequenas. Essas coisas que fazem permanecer. (Núcleo 3, Indicador 4).

As falas de G. apontam para direções que se complementam: de que o trabalho docente envolve a articulação entre o fazer e o pensar, como defendeu Freire, (1996): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38). G. organiza seu trabalho para analisar junto com a professora o ensino oferecido por ela e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes, identificando, assim, o desenvolvimento do estudante. A outra direção traz a noção de compensação social apresentada por Vygotski (1997), entendendo que indivíduo com deficiência pode desenvolver as funções psíquicas superiores, desde que participe de um sistema de ensino organizado para esse fim, valorizando-se, assim, o trabalho dos educadores, conforme se observa na citação:

Que verdade libertadora para um pedagogo (...) o defeito [deficiência] não é unicamente fonte de pobreza psíquica, é também fonte de riqueza; não é unicamente debilidade, é também fonte de energia ¹⁵ (VYGOTSKI, 1997, p.47).

Essa noção guarda a orientação de organizar o ambiente, materiais e instrumentos, ou seja, estruturar o meio social e cultural para que estimule o pensamento, a linguagem - mesmo a não verbal - e o raciocínio do estudante. Sob essa perspectiva, a deficiência é concebida como uma condição na vida dos indivíduos, não uma determinação de incapacidade. Essa concepção aparece nas falas apresentadas por G. com base na realidade que ela tem acompanhado no seu trabalho.

Ao comparar o trabalho dos professores atuais com a própria experiência no início da sua carreira, G. nota mudanças na iniciativa dos professores e reconhece que as atitudes do grupo se modificaram ao longo dos anos. A esse fato, ela relaciona as mediações anteriores,

¹⁵Original – Quéverdad liberadora para un pedagogo (...) eldefecto no es unicamente la pobreza psíquica, es tambiénfuente de riqueza: no es unicamente debilidad, es tambiénfuente de energia.

provocadas pela reorganização coletiva dos direitos das pessoas com deficiência, como se observa no indicador 5. A presença de leis que fundamentam os serviços de inclusão escolar: repercussões na prática docente. Inicia-se com G. relatando uma experiência pessoal e concluindo que a ausência do conhecimento das leis da inclusão deixava-a sem saber como proceder em algumas situações como aparece no pré-indicador:

Não cobreí [a mãe de um estudante], e, assim as vezes a gente ouve muitas cobranças das mães **e eu não cobreí, porque eu também não sabia, não tinha uma lei e um norte para gente seguir.** (Núcleo 3, Indicador 5).

A fala de G. refere-se ao primeiro contato com estudantes com deficiência no seu trabalho. Ela relata que ainda não estava apropriada da estrutura legislativa sobre a presença de estudantes com deficiência na escola e que, hoje em dia, existem mais cobranças, talvez por um crescente conhecimento da legislação atual. Essa compreensão demonstra que G. reconhece a importância de instruir os professores acerca dos aspectos objetivos que delimitam o trabalho docente. Em seguida, apresenta-se um pré-indicador em que G. expõe uma situação oposta à anterior. Agora, a lei é apresentada como direcionadora da ação do professor, de acordo com o pré-indicador:

Hoje eu vejo, porque... percebo... sabe quando você faz um trabalho e você não vê, porque você está ali?! (...) As coisas... ia fazendo e ia se constituindo um fazer... **A sua prática, está regida numa portaria, você tem que fazer isso, isso e isso. A gente fazia o que estava na portaria! Fazia... atendia os alunos; tinha os grupos; atendia no horário determinado; cumpria com as obrigações dos documentos. Só que tem uma dinâmica prática!** Assim... eu tinha necessidade de descer na hora da entrada e ver como é que era a entrada. Como é que fulano está comendo? ele tá conseguindo pegar essa colher direito? Tá comendo direito? Está! OK! (Núcleo 3, Indicador 5).

Na fala, G. refere que sua ação pautava-se em vários pontos da legislação que rege as portarias do trabalho na Educação Especial. Ao mesmo tempo em que “cumpria com as obrigações dos documentos”, aparecem outras demandas pertinentes a cada estudante que ela acompanhava importantes de serem trabalhadas por ela. Frente a essas duas situações que se opõem entre a ausência e a presença excessiva de normas direcionando a ação do professor, uma questão se colocava: como alcançar um meio termo entre esses opostos? Dúvida pertinente ao professor que quer elaborar a atuação conforme sua realidade. Acertar um ponto de equilíbrio entre esses pontos fizeram parte da história profissional de G. Ela apresenta que

é possível alcançar esse meio termo, desde que seja construído em parceria com o grupo escolar, seu jeito de trabalhar, conforme se observa no pré-indicador abaixo:

(...) as coisas foram assim...no primeiro ano, os professores com a mesma esperança que eu fui para o CEFAL. **Entende?!... “porque chegou a especialista, então alguma coisa diferente vai acontecer!”.** Até se entender o processo do funcionamento de uma sala de recursos, **demorou muito.** (Núcleo 3, Indicador 5).

O sentido ao próprio trabalho é elaborado por G. a partir do contato com a realidade, com a mediação das legislações¹⁶ (BRASIL, 2008; 2015; SÃO PAULO, 2016) e com a comunidade escolar. Ou seja, as falas representam os registros simbólicos das próprias experiências de G. Sua atuação corresponde às objetivações produzidas pela sua subjetividade, atuando como indivíduo ativo na sua área profissional, pois:

Enquanto atua sobre o mundo (o indivíduo), modifica não apenas a realidade externa como também constrói a sua própria realidade psíquica. Esse é um processo no qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo de suas experiências. (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 57).

A prática de G. objetiva-se articulada às mediações que estão postas na realidade. A presença de leis organiza e sistematiza a ação docente, no entanto, cada docente apresenta um estilo próprio. Para G., elas parecem imprescindíveis para organizar a prática, mas ela também elaborou um jeito próprio de trabalho, mantendo-se segura para conhecer e interpretar a realidade das escolas que acompanha. Nesse caso, a atuação de G. é uma mediação, pois sua intervenção representa o serviço de Educação Especial. Cada instituição organiza o trabalho educativo de um jeito e G. compreende esse funcionamento a partir da sua interpretação, conforme se observa no indicador 6. Percepção da formadora acerca dos funcionamentos escolares: possibilidades e impossibilidades de processos educacionais inclusivos. Nele G. defende que cada escola tenha autonomia para identificar as próprias necessidades formativas, conforme se observa no pré-indicador:

A gente tem que começar a ter um olhar para esse organismo único. **Como é que está dentro da sua escola? E precisa ter, é um olhar responsável para isso.** Existe uma desconfiança: “ah, mas se eu deixar cada escola

¹⁶ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Lei Brasileira de Inclusão; Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

decidir...” não é cada escola decidir! **É a escola levantar as suas necessidades.** (Núcleo 3, Indicador 6).

A fala representa a preocupação da formadora em respeitar a comunidade escolar, o projeto político pedagógico, apostando no diálogo, partindo da concepção de levantar as necessidades da escola para estabelecer as formas de trabalho com cada unidade. No entanto, há situações em que se fez necessário direcionamento mais assertivo com as escolas para modificação de situações rotineiras que se repetem e quando as intervenções para amenizar os conflitos não têm funcionalidade, conforme apresenta-se nos pré-indicadores:

A culpa era do professor, o professor que vai ter que dá jeito nisso (...), **mas era um caso onde deveria estar toda a gestão, por fim, um pai que era advogado acionou o Conselho da Escola para ser tomado uma providência.** Tive muito apoio dos pais das crianças e dos alunos... (Núcleo 3, Indicador 6).

(...) a primeira vez que ele [aluno] deu trabalho na sala de aula, este outro aluno foi chamado para dar jeito nele, era de outra turma. (...) mas ele foi chamado e eu estranhei, ele era uma autoridade diante desse menino com transtorno de conduta (...) **Aí eu falei, o que que é isso? não pode, na primeira vez que eu vi, eu fiquei chocada de ver isso, “não, mas é único que consegue contê-lo” [fala da escola] Entende?! Como isso? Como?** (Núcleo 3, Indicador 6).

As falas acima apresentam situações-problemas, cujo direcionamento para resolução foi dado por quem estava de fora da escola, por sentirem indiretamente o peso dos conflitos como o pai do estudante e a própria G., que, por ser nova e estranha na unidade, questiona a situação relatada. Essas ações são mostras dos movimentos produzidos pelo campo subjetivo e referem-se às experiências do indivíduo que se dão com o social. Ao mesmo tempo, o sujeito não é mera reprodução do mundo material, ele integra as várias circunstâncias vividas e seus sentidos e expressa por meio de sínteses, pois nosso entendimento é de que “o psicológico se constitui não no homem, mas na relação do homem com o mundo sócio cultural” (AGUIAR, 2015, p. 119). Assim, os dois pré-indicadores apresentam atuações diferentes que a instituição escolar habitualmente tinha. São ações disparadas pela realidade, mas formuladas de acordo com a singularidade de cada indivíduo, colaborando para a construção da realidade.

Na escola, divergências de ação entre os funcionários aparecem com frequência, G. observa que quando o centro dessa divergência é o estudante público da educação especial, há

uma tendência em direcionar os cuidados e as necessidades deles ao professor da sala de recurso multifuncional, conforme se vê nos pré-indicadores:

Às vezes [o aluno] não é visto como um todo, não é visto como da escola. Hoje, eu vejo que já melhorou muito. É que conforme foi passando os anos, já era esperado. A conversa do começo do ano, os professores já esperavam que tinha essa conversa. (Núcleo 3, Indicador 6).

(...) Nenhum A.T. E. quis ir! [ao passeio]. Aliás, é uma coisa bem curiosa! (...) Mas como iria uma turma grande de crianças, o assistente poderia ir... o A.T.E o assistente técnico! E se recusou a levar a cadeira. Então eu fui! Levei a cadeira! “Ah, mas vai ter que trocar!?” “A gente troca!” Fui em vários passeios com as crianças [público alvo da Educação Especial]. (Núcleo 3, Indicador 6).

(...) quando a gente chega [na escola], existe uma necessidade das professoras da sala de recursos de se apropriarem desta função. E aí, então, o CEFAI chega, e aí é demonstrado para nós: “olha, tem uma lista de alunos, e esse precisaria passar pela UBS, para ter encaminhamento para instituição” (...). **Mas, às vezes, você chega no coordenador e ele não sabe especificamente o que precisa para essa criança. Então, também, é uma maneira da escola não se apropriar desse aluno. Ele continua sendo “o aluno da professora da sala de recursos”.** (Núcleo 3, Indicador 6).

E eles [professores] questionam, eles perguntam sobre a prática. Mas eles são muito bem assistidos, hoje, pela professora da sala de recursos. **Então, a [EMEF] Elis tem uma estrutura, hoje, que ela é uma estrutura boa. (...) porque a professora J. acabou tendo essa facilidade, essa abertura de estar entrando na hora da JEIF, de estar projetando as formações, a partir do momento que a gente vai incentivando: “olha você precisa entrar! você precisa estar”!** (Núcleo 3, Indicador 6).

Esse conjunto de falas de G. refere as necessidades identificadas no processo de escolarização da pessoa com deficiência. Ela entende que a escola movimenta-se para que a resolução fique sob responsabilidade do professor da sala de recursos. Parte do trabalho de G. como formadora é expandir a escolarização da criança com deficiência ao mesmo nível dos outros estudantes para que “o aluno da professora da sala de recursos” torne-se o aluno da escola. Na última fala, a formadora refere sua atuação, encorajando a professora da sala de recurso a participar das formações em JEIF com seu grupo escolar para que as questões que envolvem o estudante com deficiência sejam de responsabilidade da comunidade escolar.

São relatos que levam a refletir sobre a permanência do estudante com deficiência na escola em todos os seus ambientes. Receber uma educação de qualidade envolve ultrapassar as barreiras atitudinais (medo, desconhecimento, estigma e preconceito) dos educadores que mediam a relação com seus estudantes. E o papel da instituição nesse sentido é fundamental, pois a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada. As ações devem ser

colaborativas, devem ser criadas condições para que a inclusão aconteça. A formação docente em serviço na escola parece ser uma via que produz efeitos transformadores na ação do grupo, é um mecanismo que compartilha a responsabilidade da escolarização do estudante com deficiência. Para Capellini e Mendes (2007), a formação dos professores para o atendimento educacional à diversidade deve abranger tanto os professores de classes comuns como os professores especialistas para construção de uma visão de conjunto. Para as autoras, os serviços da Educação Especial não podem ser separados do conjunto das ações escolares comum.

Nesse sentido, a elaboração das ações pedagógicas para o público-alvo da Educação Especial tem como desafio envolver toda a comunidade escolar, conforme se observa no indicador 7. Formação para todos e em todo lugar: o desafio da formadora para tornar a educação inclusiva um projeto da comunidade escolar. Nele G. refere suas ações junto a vários funcionários, valorizando que todos sejam educadores, que atuem sob uma perspectiva inclusiva, conforme se observa nos pré-indicadores:

Eu lembro que, logo que a gente entrou, havia muito essa fala: “você estão gerindo a inclusão na escola!” Então, circulava pela escola, via a entrada, como é que era a entrada? Como é que A.T.E. conduzia essa cadeira? **Tinha até A.T.E. que conduzia essa cadeira reclamando: “como é que eu tenho que conduzir a cadeira?!”** Eu falava: “olha, ele é deficiente físico, mas, ele não é surdo! Ele está ouvindo tudo o que você está falando!” **E mesmo se fosse.** (Núcleo 3, Indicador 7).

A sala de recursos multifuncional, eu gostava que ficasse sempre aberta. **Para que os professores também pudessem sentir, se achegarem... para as crianças que não tinham deficiência, poderem entender, chegar, olhar, sentar com a gente, né?! Ver um atendimento...** (Núcleo 3, Indicador 7).

As falas apresentam estratégias de G. com vistas a modificar a atitude de outros colegas no interior da escola. Sua atuação não se restringe ao espaço da escola, mas apresenta a intenção de modificar, tornar acessível os lugares que comumente são visitados pelos estudantes, conforme se observa nos pré-indicadores abaixo:

Vai ter um passeio e aí **você começa a ser “o chato”**: “**esse lugar que vocês vão, tem acessibilidade?**” “Ah, mas, o fulano não vai!” “Não, ele vai! Se ele quiser ir, ele vai!” (Núcleo 3, Indicador 7).

Porque eu acredito, assim: se eu não for, o lugar aonde eu vou nunca vai providenciar algo pensando que pode surgir esse público lá. Se o menino ficar nervoso lá, paciência! Ele vai ficar nervoso, lá. Ele vai gritar, ele

vai, mas, se eu não levá-lo, como é que vou saber qual é a reação dele num teatro? E eu lembro que eu fiquei assim. Eu confesso que eu fiquei morrendo de medo, porque ele tinha uma deficiência, mas eles consideravam que não era só uma deficiência, que era uma questão mental, uma doença mental. (Núcleo 3, Indicador 7).

G. apresenta um projeto de estender os processos inclusivos para além do espaço da escola. O engajamento dela para promover a participação da pessoa com deficiência na vida coletiva é apresentada na fala: “se eu não for, o lugar onde eu vou nunca vai providenciar algo pensando que pode surgir esse público”. Observa-se que G. primeiro atua nas relações institucionais internas por meio do acompanhamento do trabalho de outras pessoas e fornece modelos a elas. E, simultaneamente, estende essa atuação para espaços externos à escola, orientando a escolha sobre os passeios e incentivando a participação do estudante. Posicionamento esse que remete à compreensão social da deficiência (BRASIL, 2009), entendendo que essa não se reduz aos aspectos do indivíduo, em relação ao próprio corpo. Uma pessoa com um corpo que difere da norma ou não tenha uma funcionalidade comum não pode ser excluída da participação social. Esse posicionamento segue na direção de identificar as barreiras com que o indivíduo com deficiência se depara nos espaços dentro e fora da escola para a transposição das mesmas. Lembrando que as barreiras são de diferentes ordens: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e informação, barreiras atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015). Ao voltar a atenção para as barreiras, G. aspira à possibilidade de transformação das mesmas, a fim de que se efetuem os processos sociais inclusivos para a efetivação de uma sociedade para todos.

A análise dessa realidade estudada e apresentada no Núcleo 3. Construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo aponta que a perspectiva educacional inclusiva muito avançou no que tange à representação legal e instruções normativas. No entanto, parece haver um hiato entre as ideias apresentadas nos documentos e sua efetivação no espaço educacional. Por isso, a presença de formadores que atuem em serviço é imprescindível para a diminuição dessa lacuna. Nesse Núcleo, foi possível acompanhar os movimentos de trabalho de G. depreendendo-se que a inclusão social da pessoa com deficiência é um processo a ser construído e cuidado a todo momento, visto que as barreiras também se transformam e novos desafios se evidenciam, pois “são barreiras que sempre existirão, porque haverá novos ingressantes e, mesmo os alunos já existentes, trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes” (MENDES, 2017, p. 73).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ANÁLISE INTERNÚCLEOS

A conclusão desta pesquisa passa pela construção dos Internúcleos, isso é, articulação dos três Núcleos de Significação apresentados na etapa anterior, processo que possibilitou uma compreensão mais totalizante das mediações que constituem as significações da Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão acerca da sua atuação nos dispositivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Como apresentado no objetivo da pesquisa, visa-se compreender a atuação do profissional formador no campo da Educação Especial a partir da sua atuação na formação em serviço.

Para esta etapa, as categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-dialético (historicidade e mediação) e da Psicologia Sócio-Histórica (pensamento/palavra e significado/sentido) foram as ferramentas que conduziram a construção de uma compreensão totalizante do objeto de estudo, o que possibilitou alcançar sínteses provisórias.

Entende-se que a perspectiva histórica permite analisar a realidade para além da aparência, entendendo-a como processo determinado por mediações que se relacionam e constituem a totalidade da realidade. As categorias são constructos intelectivos que se constituem em ferramentas para apreender a realidade na sua concretude e, assim, superar visões que separaram o indivíduo de seu mundo social, permitindo um pensamento pautado pela lógica dialética, criando zonas de inteligibilidade que ultrapassam o empírico.

Por meio da historicidade e das mediações que compõem a atuação formativa de G. na Educação Especial, a análise focou as significações, isso é, a articulação dialética entre significado e sentido. Dessa forma, partiu-se da fala da colaboradora da pesquisa, mas não se restringiu à palavra anunciada, pois essa representa a aparência do fenômeno. Foram as categorias tanto do MHD quanto da PSH que permitiram a elaboração do raciocínio construtivo-interpretativo que, tendo as falas como elemento empírico, buscou as mediações presentes na história de G. e aquelas contidas na Educação, políticas públicas e no movimento mundial da educação inclusiva. Posto isso, salienta-se que esse modo de fazer pesquisa exige um olhar não ingênuo, não só para acompanhar o movimento contraditório da realidade, mas também para garantir a clareza de que as mudanças na Educação requerem transformação dos sujeitos e da realidade social, econômica, política, etc.

Dessa forma, buscou-se produzir uma síntese mais elaborada ao articular as significações de G. com a história da inclusão social da pessoa com deficiência e a formação docente, temáticas apresentadas na pesquisa.

Ao longo dos capítulos, são apresentadas discussões e reflexões que representam objetivações do campo educacional que, nessa condição, fazem parte da realidade profissional de G., portanto, constituem sua subjetividade, sendo expressas na singularidade da sua atuação. Na etapa dos Núcleos de Significação, as falas de G. foram relacionadas à produção teórica de outros autores que são fundamentais para auxiliar a análise da pesquisa, entre eles: Mendes (2017); Vigotski (1997, 2011); Lefebvre (1995); Sawaia (2011); Lanna Júnior (2010); Aguiar (2012); Martins (1997); Freire (1996); Bueno (2011); Angelucci (2017); e Furtado (2011). Assim elaborou-se o processo construtivo interpretativo para análise das significações da colaboradora. Vale lembrar que a realidade é dinâmica, mutável, sempre em movimento, portanto, as sínteses apresentadas nesta pesquisa são provisórias.

Retomando o trabalho da análise das significações da formadora, produziram-se três Núcleos de Significação: 1. O diálogo como base formativa: a constituição colaborativa da profissão docente e a superação de dificuldades; 2. Processos educacionais tendo a relação professor-aluno como fundo e a deficiência como um aspecto singular no interior dessa relação; e 3. A construção de uma percepção sensível à Educação Especial como meta do trabalho formativo. Esses núcleos abrangem as experiências significadas por G. no campo da Educação Especial em diferentes momentos da vida profissional: como professora da classe comum, como professora da sala de recurso e como Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão. Momentos esses que expressam o conjunto articulado de determinações que compõem a atuação como Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão.

O Núcleo 1 refere-se ao processo de profissionalização de G., incluindo a formação inicial e continuada, a convivência com os pares de trabalho nas situações de colaboração, as vivências específicas da Educação Especial e o diálogo como instrumento formativo. Tais aspectos representam algumas das mediações que compuseram o processo de profissionalização da colaboradora. No Núcleo 2, esse conjunto de elementos é colocado em suspenso, mas não ignorado, pois o foco da discussão fica por conta da relação professor-aluno. Sobre essa questão, a ênfase está na construção do vínculo, na elaboração das práticas de ensino, na autopercepção de G. sobre os afetos que envolvem a atividade docente, reconhecendo as inseguranças, angústias e alegrias como parte da sua profissão. No Núcleo 3 buscam-se outras mediações que constituem a atuação profissional de G. É dada atenção a aspectos que não estiveram nos Núcleos 1 e 2, incluindo as experiências da vida pessoal, a história da Educação Especial, as leis que orientam as políticas educacionais e os serviços de apoio ao estudante com deficiência, bem como o desejo de G. de estender os efeitos da sua

ação formativa para além da prática do professor na sala de aula para a construção de um mundo com ambientes acessíveis à pessoa com deficiência.

Uma vez apresentados os aspectos próprios a cada Núcleo, cabe apresentar aqueles que se assemelham e se articulam entre os três Núcleos de Significação. Em todos há referências a aspectos humanitários de atenção às pessoas com deficiência. Transparece nas falas de G. a preocupação de considerar o aluno, a criança, o ‘José’ antes da deficiência, ou seja, a ação escolar deve priorizar o indivíduo ao invés da sua deficiência. Posicionamento esse que considera a história, as expressões da criança, as mediações a que ela foi exposta, o ritmo de aprendizagem e o direito de estar na escola com outras crianças. Essa concepção orienta a atuação de G. na sua atividade formativa e está atrelada à noção social de deficiência, isso é, o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as facilidades, as limitações e até mesmo a exclusão das pessoas, pois são excluídas da participação social quando se deparam com as barreiras presentes na sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010). Essa concepção é uma construção social elaborada pelas lutas dos movimentos coletivos das pessoas com deficiência, ou seja, traz aspectos históricos, sociais e culturais que representam uma mudança no jeito das pessoas com deficiência participarem da organização social.

G., como profissional do seu tempo, carrega consigo concepções mais atualizadas, conforme apontado no parágrafo anterior. Isso não quer dizer que ela repita tais ideias automaticamente, uma vez que essas concepções parecem ter sido apropriadas por G. ao longo das suas experiências profissionais no seu contexto social. Considerando as posições expressas nas significações de G., cremos que como a profissional ativa e crítica que revela ser, também deve colaborar com a produção de novos cenários para a inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar. Nos referimos, assim, à dialética indivíduo-sociedade, subjetividade-objetividade, movimento que contém a atividade humana como essencial, que modifica a realidade e produz história, em um processo de constituição do social:

(...) considerar o fenômeno social como processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele. (GONÇALVES e FURTADO, 2016, p. 28).

O objeto social com o qual G. se relaciona é a própria política que fundamenta seu trabalho, a PNEEPEI, mediação importante na Educação ao determinar alguns conceitos padrões como a noção de público-alvo da Educação Especial, de atendimento educacional

especializado, sala de recurso, serviço de apoio ao estudante, entre outros, que direcionam a formação docente. Para além das orientações legais, G. significa com entusiasmo todo o seu processo de profissionalização anterior à atividade desempenhada hoje. Suas falas apontam que a formação inicial, continuada e em serviço foram uma mediação primordial para a elaboração da sua atuação. Recordar-se afetuosamente das experiências de estudo, incluindo as aulas, os estágios e os desafios propostos nessas vivências. Essas significações confirmam a necessidade da formação como projeto político educacional, que acompanhe o desenvolvimento da carreira docente e possibilite ao professor atualizar a própria atividade, buscando atender às demandas sociais presentes na escola, como mencionou Bueno (2011):

Política de formação docente que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores do ensino fundamental e que se pautem no princípio da educação para todos e, dentro dela, da educação inclusiva. (BUENO, 2011, p. 143).

Na citação acima há a defesa dos processos formativos de professores do Ensino Fundamental, no entanto, entende-se que os professores de todas as etapas escolares beneficiam-se dos processos formativos, pois a Educação Especial se estende a todos os níveis de ensino. Parte das experiências formativas de G. Foi contemplada por uma programação do próprio município, demonstrando os efeitos positivos da formação em serviço para a transformação da atuação do professor.

Sob outra perspectiva, na função de formadora, G. oferta a formação inspirada nas próprias experiências, recriando sua ação ao estabelecer critérios próprios para atender às necessidades formativas das escolas, ao identificar o perfil da comunidade escolar e ao levantar as necessidades e expectativas das unidades em relação ao serviço do CEFAL. Assim, G. considera os aspectos particulares de cada escola para trabalhar com a ideia ampla de educação para todos, mesmo constatando insuficiências na formação docente. Ao refletir sobre a realidade das escolas e as demandas que são endereçadas a ela, critica a repetição da atividade pedagógica e a ausência de incentivos para o professor pesquisar e modificar sua ação. Para ela, a atividade docente deveria ser revisitada, incluindo a necessidade de articulação prática e teórica.

Para G., a apropriação teórica é fundamental. Ela enfatiza que a teoria, o material científico, deveria estar presente na elaboração da atividade docente, sendo um meio de visitar a prática. Além das apropriações teóricas para transformação da prática, G. identifica que a relação do professor com o aluno na sala de aula traz elementos que aperfeiçoam a

prática docente. Para ela, o encontro entre o professor e o estudante que corresponde ao público-alvo da Educação Especial traz dinamicidade à ação docente e exige reelaboração da própria ação. Em sua experiência formativa, G. acompanhou casos de docentes que no contato inicial com o estudante com deficiência demonstraram insatisfação e insegurança no trabalho de ensino. À medida que esses docentes recebiam apoio da escola em uma rede colaborativa, reelaboravam as práticas didáticas. Os efeitos foram sentidos por outros estudantes que apresentavam questões com as apropriações de conteúdos ensinados. Portanto, é no movimento contraditório da realidade, presente na escola, que a atividade docente pode ser ressignificada e, assim, abrir espaços para recriar a prática, pois “o ser de todas as coisas inclui, necessariamente, o não ser, unidade de contrários que resulta no vir a ser; ou seja, o processo real da vida é a transformação constante” (GONÇALVES E FURTADO, 2016, p. 32).

Outras pesquisas trazem conclusões semelhantes (VILARONGA, 2014; MAGALHÃES, 2016) e mencionam que os dispositivos formativos com foco na Educação Especial colaboram com a reelaboração das práticas de ensino de professores. Nas pesquisas acima mencionadas, os docentes, ao estabelecerem parcerias colaborativas e vínculo com os estudantes, sentiram-se impulsionados a buscar outros métodos de ensino, ressignificando a própria atividade. Em sentido semelhante, G. compreende que os diálogos formativos colaboram com a transformação das reclamações, descrenças e angústias docentes em pedidos de elaboração de novas práticas, abertura que contribui com o aparecimento de novos devires.

Para contribuir com essa reflexão, Vigotski (2011), nos seus estudos sobre a defectologia, discute que o desenvolvimento das pessoas está atrelado a determinada forma de cultura, no caso, sob a ótica do indivíduo sem deficiência. E todo o aparato cultural, isso é, “todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa” (p. 867). Justamente em razão de o mundo ter uma organização pautada no que se denomina como normal, o significado da deficiência é atribuído como menos, falha e limitação. Por esse ângulo, o desenvolvimento do indivíduo com deficiência sempre será olhado pela perda da função. No entanto, sua condição não limita seu desenvolvimento, esse pode ocorrer pelos processos de compensação ao ser estimulado pelos processos educacionais. Nesse sentido, a educação se depara com o desafio de elaborar outros caminhos para o desenvolvimento. Assim, “a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

A proposta apresentada é de organização do ambiente educativo para o desenvolvimento do estudante, sendo que na atualidade a promoção de acessibilidade é um dos aspectos a serem trabalhados na formação do docente. Segundo G., a demanda por serviço de apoio ao estudante que recebe das escolas é compreendida pelas unidades como ferramenta de acessibilidade e nem sempre é feita a partir de um contato real com o estudante. Há uma tendência no discurso das escolas em valorizar a deficiência em detrimento do indivíduo para justificar a necessidade dos serviços de apoio. Criar condições para a construção de um ambiente acessível faz parte dos desafios formativos presentes na atuação de G.

As significações de G. acerca das motivações que a fazem permanecer como PAAI são trabalhar para os estudantes e contribuir para que os processos da inclusão social da pessoa com deficiência extrapolem os muros da escola. São apresentadas falas que expressam o desejo de deixar uma marca, uma lembrança para quem se beneficia do seu trabalho. Sendo assim, sua atuação se alinha aos princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um processo de significar sua atividade conforme apresentado por Furtado (2011):

(...) a partir da ação concreta no mundo (atividade), o ser humano passa a constituir aspectos subjetivos de registro e significação que lhe permitem a produção de sentidos que acompanham (...) sua ação no mundo. (FURTADO, 2011, p. 68).

A pesquisa teve o objetivo de analisar as significações de G. para compreender sua atuação na Educação Especial, pois conhecer os profissionais da Educação e como eles entendem a própria atuação profissional possibilita compreender como a política educacional é vivida por quem está na relação direta com os estudantes. Como Bueno (2011) ressalta, o êxito na Educação Inclusiva:

(..) não se efetuará simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. (BUENO, 2011, p. 126).

Dessa forma, um projeto político de formação docente deveria se constituir como uma ação de longo prazo, a fim de construir uma cultura escolar inclusiva, organização a ser feita nas várias instâncias administrativas, pois a existência da PNEEPEI não se efetivará sem profissionais para aplicá-la nas escolas.

Mendes (2017) pontua que a falta de ensino diferenciado é fruto da falta de investimentos, de profissionalização e melhores condições de trabalho para as pessoas que atuam nos serviços especializados. Nos últimos meses, houve tentativas de esfacelamento da PNEEPEI marcadas por dois fatos: o primeiro refere a proposta de atualização dessa política, de modo que a perspectiva de educação inclusiva seja enfraquecida e a Educação Especial se configure como um serviço paralelo à educação comum (MANTOAN, 2018). O segundo é apresentado em reportagem da *Folha de S.Paulo* de 02/01/2019, cuja manchete foi: “Velez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização” (SALDANÃ, 2019). Nela é anunciada a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela gestão da PNEEPEI. Não foi apresentado um plano de trabalho específico para a Educação Especial, apenas a mudança para subpastas com modalidades especializadas. Muitas das críticas à PNEEPEI assentam-se sobre a ideia de ineficiência da política pública, sem considerar que a Educação é uma política de Estado, cujo projeto é realizado em longo prazo, como lembrou Mendes (2017):

Ademais, se, de fato, eles [profissionais] não conseguem executar seus serviços como deveriam, não significa que esses serviços devam ser desconsiderados, na medida em que a extinção não vai resolver o problema de como prover uma escolarização melhor qualificada para esses alunos. (MENDES, 2017, p. 81).

Essa análise se encerra apontando os rumos incertos da PNEEPEI e teve a intenção de desvelar que os fenômenos sociais não são acontecimentos aleatórios, mas sim produzidos. As significações analisadas da participante da pesquisa também são mediadas por esses fenômenos. Identificar as mediações que subjazem a realidade do trabalho de formação auxilia a leitura e a análise e cria condições de se pensar possibilidades de transformação da *práxis* e, assim, desnaturalizar as atividades individuais e os processos que são essencialmente sociais.

Essa pesquisa teve como pressuposto o compromisso com a Educação Inclusiva. O fato de usar a referência teórico-metodológica referida e ter buscado como objeto de análise a formação na Educação Especial não é um caminho ingênuo e aleatório, foi um percurso guiado por um compromisso ético-político da pesquisadora para com a Psicologia e a Educação. Compromisso esse construído historicamente durante minha experiência profissional, por meio das minhas decisões, opções e contato direto com o objeto investigado.

Espera-se que as discussões realizadas a partir desta investigação não se percam, de modo que o material produzido venha a contribuir para se pensar a educação inclusiva e a

organização de serviços específicos de formação. A pesquisa tem o intuito de ser mais uma mediação que contribua para a transformação das práticas desenvolvidas, não somente aquelas voltadas para as crianças com deficiência, mas para a efetivação de uma educação pública realmente inclusiva, representando assim o meu compromisso social com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

8. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M.G.M (Org.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.
- AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACO-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstern de Pesquisas Sociais, 2012, p. 58-70.
- AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, p. 299-322. jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma Proposta Histórico-Dialética de Apreensão das Significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 56-75. jan./mar. 2015a.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO O. (Org.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015b, p. 117-135.
- AGUIAR, W. M. J; BOCK A. M. B. (Org.). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: Uma leitura Sócio-Histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuismo nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.
- _____. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M (Org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 168-177.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.
- BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO O. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-46.

BRASIL. Casa Civil. 05 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988
Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > .
Acesso em 19 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Inclusiva. **Portal MEC**, Brasília, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Decreto n.º 6949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal MEC**, Brasília, 2014. 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: 19 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Portal MEC**, Brasília, 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 19/12/2017.

_____. Casa Civil. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 jul. 2015b. Disponível em:
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portal INEP. Censo Escolar 2017** - notas estatísticas, Brasília, jan. 2018. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, p. 141-154. mar. 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011, 208 p.

CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, p. 113-123. jul./dez. 2007.

CARVALHO, A. M. F. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar**: um estudo sobre os sentidos e significações constituídos por um deles. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. 2. ed. – 9. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COLE, M.; & SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 7-16.

DOUNIS, A. B.; FUMES, N. F. Formação continuada do docente para a inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa e a autoconfrontação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Org.). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional**: Uma leitura Sócio-Histórica. São Paulo: Cortez, 2016, p. 249-264.

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

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FURTADO, O. Psicologia para a fazer a crítica, a crítica para fazer a psicologia. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2003, p.241-254.

_____. O Trabalho e a Dimensão Subjetiva da Realidade. In: FURTADO, O. **Trabalho e Solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-98.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991 - 2011): uma análise da produção do GT 15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, ago. 2011.

GONÇALVES, M. G. M. G. A Psicologia como Ciência do Sujeito e da Subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO O. (Org.). **Psicologia Sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015a, p. 47-66.

GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional**: Uma leitura Sócio-Histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

HARLOS, F. E.; DENARI, F. E.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional da educação especial brasileira (2008 - 2013). **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, p. 497-512, out./dez. 2014.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago. 2011a.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b.

LANNA JÚNIOR, M. C. M (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, 443 p.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MAGALHÃES, L. O. R. **Construção de Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental I: A voz do professor**. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em:

<<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acesso em 05/10/2018.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexão sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M (Org.) **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p.60-83.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência Intelectual e Ensino-Aprendizagem: Aproximação entre Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais**. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

MURTA, A. M. G. **Da Atividades Prescrita ao Real da Atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e da Clínica da Atividade. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MURTA, A. M. G.; AGUIAR, W. M. J. Contribuições de Vigotski para a Educação Inclusiva. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA: AÇÕES INCLUSIVAS DE SUCESSO, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC-MG, 2004. p. 1-22.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAGNEZ, K. M.; PRIETO, R. G.; SOFIATO, C. G. Formação de Professores e Educação Especial: reflexões e possibilidades. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57, mai. 2015.

PENTEADO, M. E. L. Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45 – 78, jul. 2000.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

RODRIGUEZ, F. L. oco-enseñanza, uma estratégia para elmejoramiento educativo y lainclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 8, n. 2, p. 219-233, 2014.

SALDANÃ, P. Velez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. Folha de São Paulo, São Paulo, 02/01/2019.
Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml> >. Acesso em 02/01/2019.

SÃO PAULO. Decreto n.º 45.415, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. **Secretaria de Governo Municipal**, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Lei n.º 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade** em 18/09/2015, anexo único, São Paulo, 2015.

Disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=18092015L%20162710000>. Acesso em: 03 out. 2018.

_____. Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016. Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da Cidade** em 14/10/2016, p. 23, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D57379.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Quarta Aula: A questão do meio na pedologia. **Revista Psicologia da USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor Aprendizage y Machado Libros, 1997.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

9. APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
portador do RG n.º _____, declaro ter conhecimento da finalidade da pesquisa
intitulada _____ que está sendo
realizada pelo Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação da
PUC-SP.

Ao assinar o termo de consentimento, declaro que estou esclarecido(a) sobre como será a
minha participação na pesquisa e concedo de forma livre as informações acima descritas sobre
o tema pesquisado, bem como o uso da imagem para fins dessa pesquisa.

Assinatura do participante:

Data: / /

Entrevista 1: feita em 27/07/2018.

Pesquisadora: Minha pesquisa diz respeito aos formadores, no caso: você, a CP, até mesmo a professora da sala de recursos; sobre os processos da formação que vocês oferecem. Como vocês mesmas, se veem fazendo essa formação, a atuação que vocês têm. E como a gente vai fazer esse trabalho com a escola Elis Bueno, eu vou fazer perguntas para você de caráter mais aberto, da sua história na educação especial, mas depois, em algum momento, a gente vai refinando para o seu trabalho na Elis Bueno. Eu também vou pedir para você me contar um pouquinho, quanto tempo você está na escola. Como é que foi o começo, as coisas que foram acontecendo, eu irei guiar a nossa conversa por estes temas. Se tiver alguma dúvida pode colocar, se tiver alguma coisa difícil de falar você pode avisar que não quer falar.

Entrevistada: Tudo bem

Pesquisadora: A questão central é o quanto que os formadores acreditam que o seu trabalho contribui com as necessidades da escola. Um pouco por essa linha que eu vou trabalhar, pois a gente vai lendo muito na literatura sempre aquela história: ah! Para acontecer a inclusão tem que ter formação, a minha pesquisa é para discutir: tem alguma formação existente...

Entrevistada: Sim, o professor tem a didática.

Pesquisadora: Sim, tem processos formativos acontecendo. Então, como estes processos estão acontecendo, para gente pensar o quanto que a inclusão está se efetivando, a partir destes processos. A proposta é discutir, vamos olhar para a prática, olhar para o que a necessidade nos apresenta, para gente poder pensar nas ações. Por que se a gente ficar naquela questão: tem que planejar, tem que pensar antes, tem que fazer antes, a gente fica em uma expectativa da realidade, onde o espaço do ambiente não corresponde. Então, Gi a minha pergunta principal é: que compreensões você tem a respeito da sua ação formativa na escola, voltada para o ensino inclusivo, e como você avalia sua própria atuação? Se você quiser contar um pouco, como é que você se aproxima da educação inclusiva, até antes desse trabalho aqui no CEFAL, que caminho você construiu?

Entrevistada: Então na **educação inclusiva é uma história um pouco longa**, porque eu fui me dar conta de que ano que vem completo 20 anos de prefeitura, então é bastante tempo e ainda sobram anos da minha vida e a gente percebe que já está com uma certa idade. Mas enfim, quando eu ingressei na prefeitura de São Paulo, ingressei na EMEF Madre Carmem de Jesus que é da DRE P. e é a maior escola que tinha dentro da DRE P., com um público muito grande, de um bairro que também absorveu uma comunidade que veio de vários lugares diferentes, bem vulnerável e trouxe consigo algumas características e algumas crianças, que **naquela época, há 20 anos atrás ainda era um pouco de novidade essas crianças com deficiência**. E essa comunidade talvez pela vulnerabilidade em saúde, enfim, existiam muitas crianças com deficiências na comunidade.

Pesquisadora: Por volta de 1998?

Entrevistada: Isso, eu ingressei em outubro de 99, ano que vem eu faço 20 anos. Então foi por volta de 99 mesmo, que eu estive, ingressei na Carmem de Jesus, localizada no Jardim Rincão. Quando ingressei eu não tive contato há princípio com essas crianças.

Ingressei já com uma sala de aula, naquela situação onde você tira um professor porque você está ingressando e não foi nada agradável, mas no segundo ano na Carmem de Jesus, em 2000, eu tive um aluno que a mãe chegou na porta da sala de aula e ela falou: “olha esse é meu filho! ele não anda, ele rasteja e tem não tem cadeira de rodas. Eu não vou dar uma cadeira de rodas para ele porque eu não

quero, não gosto, não quero que ele use e ele não fala”. **E eu nunca tinha tido este contato com nenhuma criança com deficiência, o contato que eu havia tido com crianças com deficiência tinha sido na minha trajetória na escola, mas as crianças ficavam separadas na sala especial.**

Pesquisadora: Então era aquela antiga política da sala especial, você não era professora dessa classe?

Entrevistada: Não, e **era na infância mesmo**, quando eu era aluna, não era professora. Nessa mesma sala que ficava separado de mim na escola, **na rua eu brincava com uma criança dessa sala, porque minha mãe fazia questão**, porque éramos vizinhos então brincávamos juntas, **porém na escola não podíamos ficar juntas, eu não entendia isso.**

Pesquisadora: Quem dizia que não podia?

Entrevistada: A escola, a escola não deixava.

Pesquisadora: Tinha uma iniciativa sua de se aproximar?

Entrevistada: Tinha porque não entendia. Eu brincava com a criança na rua de casa e quando chegava na escola havia uma grade na porta da sala de aula. Tinha a porta e a grade, e, quando nós passávamos em fila na frente da porta a professora fazia um gesto de silêncio para não irrita-los, isso pra mim era extremamente ofensivo, porque eu passava dando tchauzinho pra minha amiga e **várias vezes levava bronca, porque não era pra mexer com eles.** Não era nem: mexer com as crianças ou nem atrapalhar a aula da professora, não tinha essas...**não eram nem chamadas de crianças, as crianças que estavam ali estudando como eu estava.**

Pesquisadora: Você tinha por volta de quantos anos?

Entrevistada: Tinha... quando foi eu estava... na escola Estadual Mario da Silva que fica também em Pirituba, eu cresci em Pirituba, tinha por volta de 8 ou 9 anos, porque ali eu fiz a pré-escola.

Pesquisadora: Era a segunda infância?

Entrevistada: É. então não entendia, esse foi o contato que eu tive. Acredito que na família também não tínhamos nenhuma pessoa com deficiência. Quando veio essa criança para sala de aula, a mãe deixou, deu essas recomendações de que era para deixa ele rastejar na sala, e **literalmente ele se arrastava, tinha paralisia, depois que fui entender a deficiência.**

Pesquisadora: Sua turma era de que?

Entrevistada: Era uma turma de alfabetização de segundo ano, na época segunda série. Ele rastejava, era um pouco maior, tinha por volta de 13 anos, então, já era um rapazinho. Ele tinha, pelo que eu observava um certo entendimento, porque eu falava com ele e ele sorria, atendia, vinha quando eu chamava, quando solicitava a presença dele, **ele me olhava nos olhos, ele tentava ter uma comunicação comigo através de gestos, mas foi deixado ali.** Foi a primeira criança, e, qual foi a atitude da escola? A gente buscou o coordenador, buscava o diretor, mas também, eu me lembro que em quatro meses ele foi tirado da escola por motivos de saúde, mas ele faltava muito, não frequentava escola. E o que eu tentava fazer? Eu pedi para trazer um colchão para sala de aula.

Pesquisadora: Para não ficar em contato direto com o chão.

Entrevistada: Isso, para não ficar em contato direto no chão. Eu pedi para trazer alguns brinquedos, tinha momentos de brincadeiras na sala e nós costumávamos fazer cantos ou então quando fazia os cantos, ele participava dos cantos. A sala não ficava em fileiras, ela ficava em círculos ou ficava em u, **ficava de uma maneira que ele conseguisse se movimentar melhor que é o que eu entendia que**

precisava se fazer. E, aí eu procurei - na época não tinha sala de recursos, mas tinha a SAP que é a **sala de apoio pedagógico.**

Pesquisadora: E nessa época a política, ela indicava o atendimento dessas crianças já na sala comum, como é que era?

Entrevistada: Ele tinha direito a sala comum, mas não tinha ainda uma política definida como se tem hoje. Começou em 2001, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Pesquisadora: E ele era o único menino com deficiência na escola?

Entrevistada: Não, ele não era o único menino com deficiência, mas com uma deficiência física e algo tão chamativo, que chamava tanta atenção, uma deficiência que para nós era algo novo no sentido da gravidade que ele apresentava - física, então era o que mais chamava atenção na época na escola. Porque a escola tinha síndrome de down, crianças com síndrome de down, tinha crianças que estavam em avaliação para deficiência intelectual - que eram aquelas... mas não eram crianças até então chamadas de crianças com deficiência intelectual, eram crianças limítrofes que estavam na sala de SAP-. Aí eu procurei a professora da sala de SAP para entender o que eu poderia trabalhar com ele. Não tinha... a sala de SAP também era curiosa porque ela ficava no anexo fora da escola.

Pesquisadora: No terreno da escola, mas fora do prédio.

Entrevistada: No terreno da escola, mas fora do prédio, era uma casinha fora do prédio. Eu procurei a professora - ela tinha muitos anos - ela trouxe alguns jogos, trouxe muitos materiais sensoriais para ele, e foi por uns quatro meses - muito faltoso - **que nós trabalhamos com ele.** Eu sei que ele tinha uma sensibilidade muito grande na saúde dele, foi a primeira criança que eu tive assim com deficiência. E depois no decorrer, quando eu chego na EMEF Frida Kahlo, já tem um contato mais incisivo porque nós já estamos na lei em 2001.

Pesquisadora: O que que você acha que contribuiu assim para você ter um olhar para esse menino que pensasse em buscar os colegas, essa sala, essa professora? O que você acha que te motivou? como você avalia?

Entrevistada: Eu acredito que os professores falavam muito né, - eu tinha 20, 21 e 22 anos - que era porque eu era muito nova, justamente por isso que ele tinha ido para minha sala. Porque tinha isso também, tem aquela dinâmica digamos assim camuflada - tinha, não sei se pode dizer que ainda tem -. É um pouco camuflado na escola que os alunos mais difíceis ficavam com as professoras mais novas digamos assim, porque era ingresso, as professoras estavam ingressando, então a gente brincava quero RF mais novo, então elas podiam ter alguns desafios. Mas naquele momento, acredito que pela comunidade, como estava se constituindo ali aconteceria de todas terem algumas crianças que tivessem com algumas questões um pouco mais difícil, mas enfim... **Eu sempre gostei de dar aula, fui para sala de aula com 15 anos de idade,** te contei uma vez que hoje eu não faria isso, que eu achava que era uma loucura. Hoje olhando, eu vejo que foi algo assim até irresponsável digo, porque a escola particular contratar uma menina que acabou de entrar no magistério. **Eu não tinha medo de dar aula, entende?! não tinha medo de um desafio, talvez não tivesse essa noção da responsabilidade, mesmo, a maturidade de olhar** “se essa criança passa mal dentro da sala de aula?” ou “se essa criança..., o que essa criança precisa?”. Mas tinha maturidade de entender que a minha profissão era para além, e de que eu tinha didática, **eu tinha que ter uma didática para ensinar todo mundo. Todo mundo era todo mundo mesmo!** Os desafios que eu passava na experiência do magistério, porque eu fiz quatro anos de magistério, de construção de materiais, de

fazer estágio, de estar na sala de aula e está trabalhando era como se fosse um estímulo. Então, **não tinha aluno para mim, que não pudesse aprender.**

Pesquisadora: E essa ideia, você acha que foi construída no magistério ou de outras experiências da vida?

Entrevistada: Acredito que foi construída no magistério. E eu sempre, **quando eu falo de inclusão, falo muito da minha mãe, pelo olhar que ela tinha**, porque eu falo que ela era uma mulher adiante do tempo dela, porque não tinha diferença. Enquanto que na rua, ninguém brincava com a menina que tinha deficiência, ela fazia questão que eu brincasse com a menina, **porque se eu brincava com as outras crianças eu poderia brincar com ela também.**

Pesquisadora: Tinha incentivo dela para esse contato.

Entrevistada: Lembro que a menina tinha sialorreia (salivação excessiva) e um dia eu falei para minha mãe: “mas ela baba, poxa vida!” Então eu comecei a crescer, comecei a perceber a diferença e ela simplesmente foi lá comprou uma toalhinha e falou: “ótimo você vai brincar com ela, não seja por isso leva uma toalha”. Pronto, não era isso que iria impedir de brincar com ela.

Não tinha essa barreira, acho que **vem também dessa convivência, vem de uma disposição pessoal e naquele momento, também vinha minha disposição profissional de entender que era meu aluno.** Eu tinha que fazer alguma coisa, ou eu **poderia ficar me lamuriando e ele iria continuar rastejando**, tendo dificuldades dele ou eu iria tenta busca entender como é que eu conseguiria chegar até ele, de alguma maneira eu teria que chegar. Porque ele tinha que ficar lá e ele iria ficar.

Era essa noção que eu tinha, então fui buscar mesmo. Depois é que a gente começa a olhar para traz e fala assim: “nossa, mas como é que eu fui fazer isso”?! porque se fosse hoje a gente já iria se assustar. Não cobre, e, assim as vezes a gente ouve muitas cobranças das mães e eu não cobre, porque eu também não sabia, não tinha uma lei e um norte para gente seguir.

Pesquisadora: Era mais por intuição?

Entrevistada: Acho que foi mais pela sua disposição e intuição. Naquele contexto tinha acabado de ingressar na prefeitura, o sonho era fazer parte do ensino público, o sonho era ser professora, tinha conquistado um sonho, então vamos embora.

Porque eu falo da Frida?! Quando eu chego na Frida, que já estava um ano, um ano e meio na prefeitura, veio um aluno que já faleceu, que convulsionava, tinha uma deficiência intelectual severa, não enxergava de um olho e do outro tinha visão bem baixa, tinha sialorreia - que é essa questão de ficar babando - usava um babador, aquele babador então a mãe chega...; São curiosidades que se a gente leva para a escola hoje, os professores com todo respaldo que a gente tem, eles se assustam; Então a mãe falou também para mim: “olha! se ele passar frio, ele convulsiona. Se ele passar calor, também convulsiona”. Ele ficava com babador o dia inteiro, se aquele babador ficasse muito molhado tinha medo que ficasse com peito frio, então eu falava ele vai convulsionar... **A gente criava, - nós somos de uma época que eu não sei se é certo ou errado, mas nós tínhamos muito ímpeto**, nós não questionávamos muito assim, não sei se nós não éramos políticos, tínhamos um posicionamento político, **mas a gente ia lá e fazia** - lembro que eu fui lá e comprei uma caixa de babador, eu ia trocando e falei com a mãe dele: “olha - porque sempre muito humilde - eu vou trocar o babador dele durante o dia”. E a sala de aula era o primeiro ano, a gente brincava assim: “vamos ensinar o K. a não babar mais”, e aí todo mundo fazia o exercício puxando a babinha e as crianças pequenas brincando, puxando e ele ria muito. Às vezes eu achava que o K. não entendia nada, mas, quando abaixava perto dele, assim que eu olhava ele sorria, ele sabia quem era a professora.

Pesquisadora: Tinha um vínculo construído.

Entrevistada: Tinha. Tinha um vínculo construído, ele sabia onde era a sala de aula, tinha os colegas. Sempre tem que olhar aquilo que ele consegue conquistar, porque se fosse olhar para o K. somente não faria nada.

Pesquisadora: E quando você fala que tinha um jeito política de lidar com as coisas, como você explica esse jeito político, como que você caracteriza?

Entrevistada: A Frida era uma escola e é até hoje uma escola que tem um posicionamento muito forte em Perus. Na época que eu estive lá, as pessoas que ajudaram a construir o bairro de Perus, o posicionamento político que eu falo era de realmente, a gente chamar algumas vezes o sindicato para ver a situação dessas crianças, para ver como nós podíamos fazer mediante a lei nova que estava chegando, que em 2001 chegou a lei.

Pesquisadora: E essa informação da lei não chegou via formação de escola, de uma forma mais institucionalizada? Chegou então por outros canais?

Entrevistada: Na época, a gente nem ... já chegou por esses canais que a gente buscava. A Frida Kahlo era uma escola que tinha alguns professores readaptados, que apesar de estarem readaptados, faziam um trabalho de excelência na escola. Tinha por exemplo um laboratório de ciências - que para você tirar na época uma sala de aula para fazer um laboratório, você tirar uma demanda de uma sala de aula para fazer um laboratório era algo que exigia um posicionamento político de você acreditar naquela aprendizagem.

Pesquisadora: Envolvia o grupo da escola que tinha que concordar com isso.

Entrevistada: E aquela professora fazia um trabalho em JEIF¹⁷ com todas nós. Tanto é que tem artigo escrito com todas as professoras daquela época, esse olhar fazia com que a gente buscássemos outras maneiras de ensinar as crianças. **O desafio era ensinar todas as crianças. Então sempre assim, mas estudava, nós íamos** ... eu lembro que nós íamos uma vez por bimestre fazer alguns estudos na USP, porque, justamente ela estava fazendo doutorado, a professora M. E.

Pesquisadora: E essa época, você já realizava a JEIF?

Entrevistada: Sim. Eu entrei na prefeitura, nunca fiz outra jornada que não fosse JEIF. Entrei em outubro de 99, em 2000 já era JEIF. E na Frida tinha características muito própria na JEIF.

Pesquisadora: Você participava de outras formações?

Entrevistada: Quando eu entrei, estava tendo um movimento na prefeitura muito forte de estudos. Nós passávamos por todas, teve um curso na prefeitura e eu ingressei em 2000 neste curso, no início do ano me inscrevi nesse curso, e nós passávamos por todas essas especialidades. Era como se fosse um curso interdisciplinar, nós passamos nas escolas observando a prática dos professores e observando todas as disciplinas geografia, matemática ciências, história dos professores de fundamental I, vendo como é que funcionava didática de todas as disciplinas, foi muito interessante! Depois teve o PROFA¹⁸, um curso de alfabetização e a gente sempre buscando está estudando. As JEIFS da Frida

¹⁷ Jornada especial integrada de formação

¹⁸ Programa de formação de professores alfabetizadores.

eram muito proveitosas. A gente fez o: “mão *na massa*” que é educação científica¹⁹, não só para ciências, mas para matemática, português, era uma maneira diferente de ensinar.

Pesquisadora: Era pensar os processos didáticos, é isso?

Entrevistada: Isso, metodologia científica para crianças. A criança faz um levantamento de hipótese, tem toda uma trajetória, por exemplo era assim a folhinha amarela ela escrevia a hipótese dela a respeito de um problema que a gente trazia. Ali não poderia ser... não era corrigido, não era questionado, a gente iria verificar o levantamento de aluno por aluno quais eram as hipóteses deles. E o K., o K. não escreve, não fala, **nós iríamos apresentar para ele todo esse processo, ele estaria participando, construindo, estaria no grupo.** Quem não conseguisse escrever, iria desenhar, quem não conseguisse desenhar, iria mexer com a massinha, **iria participar da experimentação e da vivência,** era muito bom, um trabalho muito interessante.

Pesquisadora: Todas as crianças estavam em algum tipo de atividades?

Entrevistada: Sim, na fase da experimentação tinha muita prática. Por exemplo nós fizemos um trabalho sobre as cores, fizemos um arco-íris no sol, são atividades assim que tem até a filmagem disso. Nós fizemos o arco-íris com CD para ver o reflexo da luz e tudo mais, depois fomos para o sol com a água e nós não tivemos dúvida, pegamos uma mangueira, ... imagina... 35 crianças e uma mangueira, você fazendo um arco-íris para eles e com eles, ficaram admirados. Crianças com e sem deficiência vendo todo esse processo, depois reproduzindo, analisando se a hipótese deles estavam certas. A partir disso você vai estudar a teoria e você consegue ler o texto científico depois que ele passou pela experimentação.

Pesquisadora: Era um ensino por vivência?

Entrevistada: Isso

Pesquisadora: Iria vivenciando determinadas situações ao mesmo tempo teorizando sobre essas vivências.

Entrevistada: Foi muito bom! tinha os mapas conceituais na sala de aula, a criança acompanhava esses mapas, **era uma construção de como é que estava a etapa da experiência que estávamos vivendo, então eles conseguiam olhar, ver e acompanhar todo o processo, ficava montado na sala de aula.** Era muito bom!

Pesquisadora: Você ficou quanto tempo na Frida?

Entrevistada: Eu fiquei seis anos.

Pesquisadora: Todo esse tempo foi trabalhando nessa estrutura?

Entrevistada: Nós trabalhamos muito, porque a gente começou o projeto mão na massa com a ciência como propunha com os franceses. Depois vieram os franceses na Frida, não era só um movimento da Frida, mas era também de algumas escolas de Perus e algumas escolas da rede.

Pesquisadora: E o que era esse grupo de franceses?

¹⁹ Projeto *ABC na Educação Científica - Mão na Massa* – fruto de uma cooperação iniciada nos anos 2000 entre a Academia Brasileira de Ciências e a Academie des Sciences de l’Institut de Frande, tinha por objetivo implantar nas escolas públicas um projeto de iniciação científica.

Fonte: < <http://www.cienciamao.usp.br/tudo/pagina.php?projeto=/maonamassa&topico=index>>

Entrevistada: Eram ligados à Estação Ciências, tinha um professor...acho que chamava professor Hambúrguer (risos)²⁰. Ele era o diretor da Estação Ciências, e, eles vieram para ver, tinha um nome em francês, mas não vou me arriscar a falar, era um projeto lá na França que tinha coligação com a gente aqui no Brasil. Tem publicações, se eu lembrar eu trago uns livros para você ver, é educação científica, metodologia científica para crianças.

Eles vieram observar a aula, então foi uma aula sobre tato e paladar. Sobre os cinco sentidos, as crianças fizeram atividades de experimentação com paladar, olfato, tato, visão e eles ficaram encantados com trabalho que nós fizemos, porque era um trabalho simples, mas que tinha uma fundamentação científica e nós fomos expor também na semana de educação da USP e aqui na Estação Ciências.

Pesquisadora: Essa exposição eram só os professores, as crianças participaram?

Entrevistada: Aqui na Estação Ciências, acho que trouxemos as crianças se eu não me engano, teve um encerramento aqui; um seminário do “*mão na massa*” e tudo mais; Na semana de educação da USP nós fomos, porque nós nos inscrevemos e fomos lá.

Pesquisadora: O K. que era da sua turma, ele participou destes processos de encerramento? Como foi?

Entrevistada: Nós tínhamos um bom... para a época, eu acredito que era no sentido da proposta da inclusão, um bom nível de inserção dessas crianças, mas ainda não tinha essa...esse ímpeto de estar levando uma criança como o K. O K. não foi, não ia em todos estes processos. Confesso para você que todos os passeios não, mas ele foi em alguns passeios da escola, porquê a mãe, nós acompanhávamos. Quando chegar em meados de agosto para setembro, chega uma nova educanda, também com deficiência, está dinâmica que eu te falei, anterior da escola: “**então Gisele como você consegue lidar bem com K., ela vai ficar na sua sala!**” Aí é uma criança com deficiência intelectual, que hoje não, é... eu não tenho essa competência clínica, mas pelo olhar que a gente acaba desenvolvendo, tinha alguns traços de TEA, na época não tinha isso não. O que eu posso dizer que ela tinha dificuldades na comunicação, acentuada uma questão da socialização, tinha uma certa vulnerabilidade, no final nós cobrimos também uma questão, infelizmente, de abuso. E ela ficou...na minha sala, e, aí a professora companheira, colega propôs que nós dividíssemos - isso é muito engraçado – dividíssemos a criança, as vezes falo assim dividir a criança ao meio, como assim dividir a criança (risos) né mas como eu lembro o nome dela direitinho, e como ela é uma criança que está ainda na nossa rede, eu não gostaria de falar o nome dela, mas, enfim vamos falar ...então M. Então a M. a professora falou “não, vamos dividir, então ela fica meio período com você, meio período comigo”. Isso a princípio não me parecia muito bom, porquê ela tinha criado vínculo com a sala.

Pesquisadora: todos os dias? ela ficaria metade do tempo com você e a outra metade com a outra turma?

Entrevistada: Sim, ela propôs por causa da atenção que a gente tinha que dar para o K. Da gente prestar atenção na temperatura, de prestar atenção as demandas dele.

Pesquisadora: Como você avalia esta conduta, este suporte da colega?

²⁰ Ernest Wolfgang Hamburger (1933-2018) – Físico; professor e diretor do Instituto de Física da USP.

Entrevistada: A conduta dela é, eu acho que foi um olhar, um olhar de colega, de companheira, de pensar nela “não, ela não vai aguentar, ou não tem como”. Desta angústia de não conhecer, deste olhar de “não dar! se fosse comigo eu não sei o que iria fazer”

Pesquisadora: Você acha que foi um olhar com você?

Entrevistada: Sim, comigo, não com a criança.

Pesquisadora: de tentar vamos dividir essas tarefas para poder você não fica tão desgastada.

Entrevistada: Porque na sala, também tinha uma criança, que tinha uma mudez seletiva, nisso, né, ele não falava na escola. Ele tinha um certo TOC²¹, ele só sentava depois que eu limpava a cadeira na presença dele. Eu lembro... que eu sabia que era seletivo, porque um dia eu brinquei com ele na sala de aula; eu estava grávida do meu segundo filho; brinquei com ele falei “nossa!! (havíamos tido uma reunião a mãe falou que cozinhar muito bem) disse: “nossa estava com vontade comer um pudim de leite condensado”, eu brinquei na sala de aula. No outro dia ele trouxe um pudim de leite condensado, mas quem falou para senhora isso? ele me falou, então ele contava tudo em casa! tudo em casa! Em numa troca de professor (isso tudo são experiências né, aí você aproveita como a achar pertinente). Mas houve um momento que eu tive que faltar, por causa gravidez, enfim, e eu lembro que uma professora veio, ele se sentava de frente comigo, porque eu passava álcool duas/ três vezes por dia na mesa dele para ficar tranquilo. Está tudo limpo e ele ficava muito bem ali fazia todas as atividades, ele ouvia, ele entendia. **A gente percebia que tinha um entendimento, não tinha uma deficiência intelectual, vinha e mostrava o caderno, mas não falava uma palavra.** Sorria quando ganhava ‘um certo’, sorria quando ganhava ‘um parabéns’, mas não falava uma palavra. Ficava triste, quando as vezes eu falava: “tem que fazer de novo”. E a professora fez uma pergunta para ele – uma professora um pouco mais rígida - e ele não respondeu, ela fez de novo e ele não respondeu. Trocou de sala, um colega tentou avisar que tinha que limpar a cadeira antes dele sentar, ela [a professora] falou que não era necessário. Ele não se sentou, ficou o tempo todo em pé na sala de leitura. Ela perdeu a paciência com ele, falou um pouco mais alto, ele não falou nada. Ela achou que ele não ouvia, em casa ele relatou para a mãe que trocou uma de professora..., então, tinha esses três casos, mas ele.

Pesquisadora: Como a questão desses casos circulavam pela escola?

Entrevistada: Sempre havia o conhecimento dessas crianças, mas não havia um olhar específico para elas. Ao mesmo tempo que eram muito bem aceitas, era como se... este caso era da professora Gisele. Então a M. é aluna da professora Gisele, então “*como é que ela está hoje, na sua sala? você está dando conta disto?*” Quando ela vai e vem, nós tentamos fazer essa troca, a troca de meio período, mas com essa troca, a gente percebe pelas características, imagina que não deu certo. Quando trocava ela não entendia que tinha que ir para outra sala, porque que ia, e, ficava nervosa e ficava agitada. Por fim, ficou o período todo comigo mesmo. Falei: “ou vai de vez para outra sala ou fica comigo!” **E aí nós vamos dando conta do que tem que ser dado**, mas tinha outras salas também com 3 ou 4 crianças com deficiência, porque era algo que acontecia. **Não tinha estagiário, não tinha auxiliar de vida escolar, tinha o professor.** Mas dentro da JEIF era tratada a didática, o que fazer para a aprendizagem deste aluno? Como ensinar a M., o que ela precisa? Me amparavam, ela tinha um hábito, por exemplo, alguns indícios de permanecer muito tempo com a mão nas partes íntimas; ou, ela costumava ter esse hábito de se tocar constantemente. Ou mesmo, quando estava com objeto, em fazer as cenas... ela já está querendo comunicar ou reproduzir alguma coisa. “então, como a gente vai trabalhar isso com ela? Vamos trabalhar com os alunos!” Mas sempre assim, nada muito direcionado,

²¹ Transtorno obsessivo-compulsivo, classificado pelo Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – DSM.

específico, um olhar... Quando acontecia um problema no intervalo, por exemplo, chama a professora, ou os professores, qualquer professor. A mesma época, a professora A. que foi do CEFAI, trabalhou comigo também, aí chama a A., chama a Gisele, chama quem for necessário, quem desse aula. Então o aluno era... você sabia que na escolha do começo do ano, que se ela inclusive... Olha só! eu lembro que em algumas escolhas, - eu não sei se isso ainda acontece em todas as escolas - vinha a lista dos alunos. Na listagem dos alunos vinha grifado os alunos com deficiência, para você saber qual sala você iria pegar.

Pesquisadora: Dava essa possibilidade para você poder escolher, mas, também a questão da escolha da sala, tem aquele processo burocrático, sim de pontuação, de classificação...

Entrevistada: Sim, e, também existia uma possibilidade do diretor falar “olha, eu não quero que você pegue tal sala!” Sugerir a você, de maneira que não seja um assédio, sugerir: “olha, talvez não seja bom que você pegue esta sala!”.

Pesquisadora: Como eram suas escolhas, diante desta lista prévias?

Entrevistada: as minhas escolhas é...eu sempre gostei muito do primeiro ano. Aí depende muito, eu falo assim: Iara a escola, cada escola é um organismo diferente, é como se fosse vivo, cada escola pulsa diferente, funciona diferente. Está debaixo da mesma lei e da mesma diretriz, mas ela é um organismo, ela é viva. Tem escolas que não, por exemplo, não tem problema na hora da escolha de um primeiro ano, que ninguém quer o primeiro ano, e, se você se identifica com essa sala é tranquilo. Por muito tempo, a gente chega na escola com RF (registro funcional) onde você, quando chega, você está ali mais para abaixo da escolha. Então a gente brincar, as chefonas que estão em cima com RF para se aposentar, elas escolhem primeiro. Elas já conhecem os alunos, você vai pegando jeito da dinâmica da escola. Na formação do ano anterior, a pessoa já forma a sala, de acordo com o jeito que ela quer pegar a sala. Eu não tenho, nunca tive problema, porque a escola é pública, não tem como a gente escolher para quem a gente vai dar aula. Mas tem como você conduzir a sua sala, de uma maneira que você consiga dar aula. São pessoas diferentes você, vai estar sempre... são 30 cabeças diferentes, são 30 zonas de desenvolvimento diferentes (risos) não tem como você determinar isso, não tem como você fazer uma sala homogênea. Durante algum tempo, isso já foi muito projeto em escola, você senta assim em dezembro e faz a formação das salas. Então senta os três primeiros anos e falam “vamos formar os segundos anos! Me passar esse, me passa aquele, vamos misturar os alunos?! Vamos! Vamos deixar essa sala do jeitinho que ela esta?! Ah vamos! está ótimo assim, temos tantas meninas e tantos meninos, vamos fazer assim!” Agora com os com os nossos alunos com deficiências, as vezes até ser elege, “quantos com deficiência vão ter aqui, vão ter ali...”. Mas, existe uma preocupação muito maior, com quem está criança se identifica. Antigamente, até se faziam muito isso: “esse aqui é muito arteiro, com esse daqui não dá certo não, vamos trocar”. Mas, você tem outros motivos de classificação essa separação.

Pesquisadora: E essas preocupações entram como critério de escolha de sala? A questão da identificação, dos vínculos com os colegas?

Entrevistada: Depende muito de escola para escola, depende muito do olhar que escola tem, daquilo que o coordenador vem trabalhando com os professores, do que se acredita na escola.

Pesquisadora: E o que você elencaria como critério, de definição de sala?

Entrevistada: Eu acho que um critério de definição de sala... A sala nunca vai ser homogênea, por mais que você monte uma sala onde todo mundo, por exemplo tinha a nota igual, antigamente tinha

ABCD e as fileiras da sala de aula de aula eram divididas assim. As fileiras A eram só os alunos dito entre aspas ‘bom’... a B era alunos bons, mas nem tanto. Vinha C, D...

Pesquisadora: na minha época a divisão já era por ordem da lista da chamada.

Entrevistada: Sim, tem escolas que ainda fazem isto, você pode fazer uma sala hoje, que você julga homogênea, falamos assim: “vamos jogar colocar todo mundo que é silábico alfabético na mesma sala” E não vai ter troca nenhuma, **mas quando chegar depois de um mês, vai estar todo mundo diferente, porque as pessoas mudam.** As pessoas mudam, não tem como, é desenvolvimento cada um tem o seu e vai mudar. Eu acho que hoje o critério por uma divisão de salas é uma observação tão complexa, e você vai ver mesmo, como é que está sendo construído o andamento desta sala de aula. Eu vejo salas, por exemplo meu filho, manteve-se em uma sala de aula durante muitos anos, todos eles juntos. Chegou um momento em que eles tinham uma produção muito boa, eram alunos que produzia muito bem, que pesquisavam muito bem. Os professores falavam: “mas aí nos enfraquece.” Como assim? nos enfraquece? “Porque eles são uma força maior, porque eles conseguem fazer bagunça de uma maneira maior, porque na prática eles só de se olharem, eles já se conhecem”. Quando vai para o fundamental II, nessa transição, os professores tentavam quebrar a sala.

Pesquisadora: Os professores se sentiam desafiados, com crianças tão espertas?

Entrevistada: Isso, por eles viverem tanto tempo junto, eles sabiam um da dificuldade dos outros, tem coisas muito interessantes quando você deixa uma sala unida. Eu sempre procuro assim, **é muito difícil você ter sempre que começar de novo, o ano para criança é algo tudo muito novo para começar de novo.** Para a gente também, para mim, a gente compra caderno novo, caneta nova (risos), a gente parece criança, tudo bonito para a gente ter bastante reforçadores positivos. Só que a criança precisa ter alguém com quem ela se identifique, um parceiro, precisa de se sentir... eu acho que na sala de aula ela precisa se sentir bem, para você aprender. Ter segurança para você falar, para você fazer uma pergunta. Eu vi uma construção tão bonita dessa experiência, meu filho durante anos com a mesma sala. As crianças com deficiência quando levantavam a mão para fazer questionamentos, não vinha aquelas coisas de risada, não, parava se ouvir um o outro. Tinha a hora da brincadeira, um brincava com outro, mas isso vai se construindo, é uma construção, é uma história que eles têm juntos. A gente precisa buscar essa didática de aprender a lidar, “ah, mas são 35!” Não! Nós estamos trabalhando juntos, não são contra”.

Pesquisadora: Você sempre teve esse posicionamento de buscar didática, de participar desses processos formativos oferecidos pela escola e pela DRE?

Entrevistada: Eu acredito, eu acho que isso veio muito... eu sinto muita falta hoje, na formação do magistério, [**pesquisadora:** formação inicial?] sim, na formação inicial do magistério. Porque nós não tínhamos medo, nós víamos, entendíamos o desafio da profissão de professor como fazendo parte dessa profissão a criatividade. Então é... “aí eu não sei o que fazer.” OK! eu não sei o que fazer, mas como eu posso fazer?! Você até se perguntava no início, mas a pergunta era tão pequeninha, “como eu posso fazer?” era tão maior que isso a gente ia buscar como fazer. Eu fui para educação especial mesmo, quando eu cheguei em uma escola, e, eu tive uma criança com transtorno de conduta. O que mexeu comigo nunca fui a deficiência, a baba, trocar fralda, eu troquei fralda de criança na escola, eu não entro, não vou entrar aqui nessa discussão se professor deve ou não fazer isso. Mas, quando eu me deparei com uma criança, que foi diagnosticada, fazia um acompanhamento psiquiátrico. Era uma criança dita né... eu não consigo assumir até hoje, transtorno de conduta, que era uma criança má.

Pesquisadora: Era uma turma de primeiro ano?

Entrevistada: Não era, já era 4º ano, por que na escola Frida Kahlo, quando você fala da escolha, ninguém queria o primeiro; eu gostava do primeiro ano, então resolveu-se o problema. Tinha um grupo de professores que gostava do primeiro ano, eu gostei e fiquei. Eu sempre escolhi os primeiros anos, ficava meio assim aquelas são as professoras do primeiro ano. Quando eu sair da Frida Kahlo, fui para uma outra escola fui para a escola, onde sou lotada hoje, enfim o Carlos Guilherme. Já tinham esses professores que gostava do primeiro ano, uma escola bem menor, não é, acho que eram duas ou três salas de primeiro ano. Eu pego a sala, as aulas das séries mais avançadas, já peguei um terceiro/quarto ano. E a criança com transtorno de conduta estava ali, **eu nunca tinha visto algo assim, uma criança ameaçar a outra psicologicamente, sinceramente, extremamente inteligente, ele conseguiria montar o perfil de assombro para outra criança, que eu ficava impressionada.** Me recusava acreditar que isto era possível.

Pesquisadora: Você se recusava a acredita quando você via ou quando ouvia das outras pessoas?

Entrevistada: Quando eu ouvia os relatos, depois comecei a ver, e aí você começa a adoecer, brigar com você mesma, não é possível que haja, eu nunca havia visto isso. Era uma criança que se pendurava na cadeira e falava “se eu cair” falava ao colega de trás “você vai apanhar”. Isso foi muito marcante para mim, porque para mim é um jogo psicológico com o menino que está sentado na frente, está com medo que ele caia, se ele caísse ele iria apanhar, mas por quê?! Então uma criança que quebra o braço da outra em três lugares, e aí, fala assim: “da próxima vez, eu vou dar um jeito de você caí e bater a cabeça pra morrer”. Eram coisas que eu não tinha ouvido de uma criança tão pequena. Aí eu fui buscar entender, e abriu um curso na APAE, um curso de Psiquiatria da Infância, me inscrevi no curso. Então sempre assim, esse ímpeto de buscar sempre teve assim, de não ficar estagnada. Eu não conseguia ficar ‘nossa eu tenho esse aluno, estou adoecendo’, que eu adoeci mesmo assim...

Pesquisadora: Quando você falar desse adoecer, como é essa doença?

Entrevistada: Eu me sentia impotente diante de algumas situações, de algumas ameaças que ele fazia as crianças. Era uma situação difícil, porque envolvia a escola, quando você tem um aluno que é um desafio, nesse sentido na escola, em uma escola nova, por isso que eu falo que é muito difícil você chegar em um lugar novo. Em uma escola nova, as pessoas não acreditam que você tenha competência, era para colocar esse aluno entre aspas ‘na linha’. Eu não acreditava, em certas maneiras de disciplina, gritos para disciplina, em privar o aluno de comer porque ele não se comportou bem. Para mim não tinha relação isso, não fazia sentido. “não vai para o recreio, não vai almoçar, porque ele não se comportou hoje!” Como assim?! O que tem a ver? Ele tem uma necessidade de comer, se ele está irritado porque está com fome vai piorar a situação dele. Então é o questionamento do seu posicionamento, se confunde com a situação da criança, e aí você já começa a se questionar: “será que tudo aquilo que eu acredito, realmente estou errada, ninguém não deve ser assim”. Você vai buscar outra pessoa, que você julgue que realmente entendia muito bem, foi um curso pago da APAE, um curso caro. Na época era caro, assim o curso, eu ia todos os sábados das 08h às 17h, estudar sobre a psiquiatria da infância. Até que eu levei o caso dele para psiquiatria e conversei com ela, era um caso cansativo porque era acompanhado pela Vara da Infância, pelo Ministério Público. Tinha que vir conversar com a psicóloga do Ministério Público, tinha que lidar com a família que era uma família em situação vulneral. A mãe era ex-presidiária, ele nasceu dentro desse ambiente, e, ela tinha algumas dificuldades. A família tinha uma dificuldade, essa criança foi morar na minha rua, passei por carro riscado, pneu furado, meus filhos não podiam sair na rua.

Pesquisadora: Ele foi morar na sua rua depois que você se tornou professora dele?

Entrevistada: Foi, eram ameaças, foi todo um processo muito doloroso.

Pesquisadora: Ele te ameaçava na sala de aula?

Entrevistada: Ele ameaçava as crianças, os meus filhos, infelizmente me sentia impotente. Passou da barreira do profissional, eu me sentia impotente no sentido de você se torna refém de uma situação, mas ao mesmo tempo, você acredita, eu acredito que toda criança aprende, e, eu acreditava que ele não era só uma criança que era ruim. Ele tinha todo um histórico, mas ao mesmo tempo, você brigar com você mesmo, porque na hora que você está passando pela situação você tem repúdio daquela criança. Até que chegou a hora que a psiquiatra chegou e falou para mim: “se for transtorno de conduta, talvez a criança lhe cause repúdio mesmo, então você fique calma”. Eu não aceitava isso, não aceitava o meu próprio sentimento.

Pesquisadora: você não conseguia reconhecer e aceitar o que você sentia?

Entrevistada: Sim, de ter dias que eu não queria que ele estivesse na sala, desejar, torcer para ele não ir para escola. Nunca tinha me deparado com isso, porque é... foi a profissão que escolhi desde sempre. Como é que eu não queria ele?

Pesquisadora: Você tinha quanto tempo como professora?

Entrevistada: Aí já foi por volta... estava com quase 10/12 anos, não aceitava este tipo de sentimento. Foi mais ou menos isso, porque em 2011 eu fui pra Unesp, porque abriu o curso da Unesp (curso de educação especial), e, depois essa criança foi transferida de escola porque a família mudou. A supervisão acompanhou, ele teve este caso que ele quebrou o braço de uma criança, não que ele quebrou, ocasionou um acidente, empurrou a criança em cima de uma pilastra e apertou o braço, e, aí quebrou em três partes o braço da criança. Viu que seria um risco para ele ficar na escola, porque a família iria ter uma reação, a família da criança (machucada) e ele foi transferido. E aí abriu o curso da UNESP pelo CEFAl, aí tinha o CEFAl

Pesquisadora: Foi nessa época que você conheceu o CEFAl?

Entrevistada: Foi por causa dele que conheci o CEFAl. Alguém vai ouvir isto? A nossa gravação?

Pesquisadora: Eu vou transcrever e substituir dado de identificação pessoal

Entrevistada: Não o CEFAl?!...eu vou te falar algo, que eu acho que precisa ser muito sincero para a pesquisa, porque eu acredito que a pesquisa precisa ser sincera, a maior decepção que eu tive foi conhecer o CEFAl.

Pesquisadora: Por que? O que você imaginava que fosse o CEFAl?

Entrevistada: Eu imaginava... é por isso que hoje chego na escola com muito respeito, me colocando de uma maneira muito humilde, mesmo. Quando a gente for falar da escola que eu atendo, até te digo que o mérito é da escola. É foram... eu não vou falar o nome das pessoas, elas estão por aqui, ainda na Diretoria, não são do CEFAl, mas estão na Diretoria. Foi chamado duas pessoas para ver, para observar o educando na sala. Foi passado toda a questão do educando, que, não se tratava de uma questão... necessariamente uma deficiência, mas um transtorno. De um professor que estava, assim, exausto, com estresse ou cansado realmente, que precisava rever talvez os conceitos, sua didática, dentro daquela situação. É uma ajuda que viria de fora, que precisava ser vista, olhada. As pessoas olharam a criança, e ele, é pessoa de conduta... é muito curioso. Hoje eu tenho muita curiosidade em estudar, porque ele era muito inteligente. Quando iriam observa-lo, ele se organizava de outra maneira. Então, o que o CEFAl disse: “essa criança é maravilhosa, o problema está única e exclusivamente no professor que está conduzindo essa criança, ele só não gosta de ficar na sala de aula”. Ele saía uma ou duas vezes, mas ele ficava na sala. “E a turma não gosta dele, como pode uma turma não gostar dele?”

ele tem uma carinha de anjo”. Ele era lindo mesmo, loiro dos olhos azuis. Eu lembro direitinho do que foi elencado, o que foi dito: “ele tem uma carinha de anjo, existe um exagero nessas falas, vocês estão perseguindo está criança”. A gente tomava cuidado para não relatar coisas como: ele bateu, chutou, mas existiam coisas que eram necessárias serem relatadas. Uma vez, ele fez um menino se ajoelhar no banheiro e ele urinou no rosto da criança. Precisava relatar para entender o que estava acontecendo com ele, o que é este processo, será que ele estava sofrendo isto em casa. **Pesquisadora:** sim, que nível de respeito ele viveu?!

Entrevistada: E aí nós falamos: “tudo bem, tá OK tudo OK”! “mas vai ter algum tipo de um, precisa de encaminhamento?” “não, já está sendo atendido” (resposta CEFAI), “mas pode vim conversar com a gente sobre o assunto?” ...naquele momento, o CEFAI me decepcionou. Porque primeiro, também não chamou o professor para conversar.

Pesquisadora: O contato se restringiu a gestão?

Entrevistada: Sim. Chegou aquelas pessoas para observar, observaram, olharam, viram, conversaram com ele, e, não com a professora, naquele momento para mim, o CEFAI não tinha feito a diferença. Quando eu fui, então, vida que segue... a vida seguiu. Vida que segue, saiu a oportunidade do curso (educação especial), eu já não estava mais com ele (o aluno difícil), já tinha sido transferido, mas a coordenadora diante da experiência que eu tive com ele falou: “você não quer fazer um curso de educação especial?” Eu vim, fiz a entrevista e fui pra Unesp estudar, fazer especialização em deficiência intelectual, mas começo o interesse pela deficiência, por um caso de psiquiatria. A perguntar pela possibilidade, e, eu conheci o psiquiatra dele, dentro daqui ...no Conselho Tutelar da Lapa. Ele me deu um livro de presente, ele estava lendo um livro chamado *Mundo da Lua*, eu comecei a ler, transtorno de conduta, TDAH, comecei a ler tudo para entender. Eu conversando com ele, ele explicou o que é transtorno de conduta, ele me explicou o que era, o que poderia vir a ser se não fosse acompanhado devidamente. Infelizmente, não foi acompanhado devidamente, o mundo é muito pequeno, enquanto PAAI hoje, eu estive em uma escola, e, eu reencontrei com uma parte da família desse menino, em uma escola (do bairro) de Taipas, onde a irmãzinha dele estuda, infelizmente ele ficou um período na Fundação Casa. Eu não sei realmente o que eu esperava do CEFAI, eu acho que o que a gente espera do CEFAI, é o que talvez as escolas esperam do CEFAI. Eu acho que precisa ficar esclarecido qual que é esse papel do CEFAI para a escola. Vou perguntar para a escola, só perguntar mesmo, simples assim: “o que vocês esperam do CEFAI?”

Pesquisadora: O que naquela época você esperava? Você falou que imaginava que iria te ouvir.

Entrevistada: Sim, sabe, sentar, pode te dar alguma orientação

Pesquisadora: O fato de o CEFAI ter um olhar construído, uma compreensão que ía na direção contrária da sua vivência, você sentiu que isso não foi uma atitude colaborativa?

Entrevistada: Não, eu acho que precisava... as vezes precisa do professor, precisa que o ouça, eu lembro que tinha uma professora em uma escola que eu acompanhava, que ela recebeu uma criança com autismo, com deficiência física e ela falava assim: “quando você vem, só o falar com você já me ajuda, porque alguém está me escutando”. Eu dava dicas para ela, levava um pouco de materiais, cartilhas, algumas coisas, porque ela precisava se apropriar dessa criança, enfim, ela falava: “mas você está me escutando”.

Pesquisadora: Você acha que esta escuta para o professor precisa ter em um primeiro momento?

Entrevistada: Sim, porque você está imerso em uma situação, e, parecia que eu não conseguia sair daquilo. Nem que elas falassem assim: “você está errada, vá e tentar fazer essa maneira”, mesmo que

não desse certo, mas teria tido um olhar para o professor. E ao mesmo tempo, acho que deveria ter um olhar para a criança, ele precisava de ajuda. Mas em meio a tudo isso...

Pesquisadora: E seus pares, como se relacionavam com você, a partir deste caso?

Entrevistada: É tudo muito irônico, muito irônico. Ele já havia sido um aluno de uma professora, que também está aqui na DRE agora, uma amiga querida. Quando eu peguei a sala, **ela chegou a pedir desculpa, como se ela tivesse me dado ele.** E, havia sido um aluno de uma outra professora, muito rígida, no primeiro ano. Como ele era muito pequeno ele era mais calmo. **Havia muita comparação, a professora mais chegada, que pegou ele no ano anterior, falava: “é difícil mesmo, eu entendo”.** A professora que pegou ele no primeiro ano, falava: “eu conseguia fazer mais ou menos assim com ele”. Era uma professora mais velha da escola e tudo mais... então **“você precisa ver se consegue fazer igual, eu não tive este tipo de problema”**

Pesquisadora: Você era desafiada?

Entrevistada: Era, mas não havia... havia um apoio da coordenação, havia entre aspas um apoio da direção, mas não havia um comprometimento por muito medo da família. Novamente a gente cai naquilo ...

Pesquisadora: Parece que toda a escola ficava paralisada junto com você com a sensação de que não havia o que fazer;

Entrevistada: A culpa era do professor, o professor que vai ter que dá jeito nisso. Em uma reunião de pais, chamar os pais conversava sozinha, às vezes, com a família. Tinha uma coordenadora muito boa, e, ela tentava se colocar. Mas era um caso onde deveria estar toda a gestão, por fim, um pai que era advogado acionou o conselho da escola para ser tomado uma providência. Tive muito apoio dos pais das crianças e dos alunos... [eram seus parceiros] os alunos.... hoje eles se formaram, no ano passado no ensino médio. Os alunos eram uma grande parceria, e era muito engraçado e triste, tinha um aluno que morava numa comunidade... E, era assim, a história desse aluno era mais complexa do que a do aluno com transtorno de conduta, mas esse aluno era mais calmo. Porém, o irmão dele, a família... sabe aquela história de alunos que a família inteira passou pela escola, já teve gente (desta família) que tinha colocado fogo na cozinha da escola, literalmente fogo, ele ateou fogo na escola. A família toda era constituída de pessoas que tinham, digamos assim um trabalho não muito legalizado. Esse menino que tinha transtorno de conduta, por algum motivo tinha medo dessa outra criança. Uma vez, logo no princípio, a primeira vez que ele deu trabalho na sala de aula, este outro aluno foi chamado para dar jeito nele, era de outra turma. Eu acompanhei ele até hoje, hoje ele é um menino bem tranquilo, mas ele foi chamado e eu estranhei, ele era uma autoridade diante desse menino com transtorno de conduta. Ele apontava o dedo para ele e falava: “você vai ficar quieto, se não vou te bater”, e, se permitia isso. Aí eu falei, o que que é isso? não pode, na primeira vez que eu vi, eu fiquei chocada de ver isso, “não, mas é único que consegue contê-lo” (fala da escola). Entende?! Como isso? Como?

Pesquisadora: Como você se sentia, em saber que as crianças estavam em uma condição de aprendizagem e desenvolvimento, elas que estavam ali organizando e estruturando estas relações...

Entrevistada: Eu entendo que é uma cadeia, que é um círculo vicioso, por que aí, um ameaçava o outro, que ameaçava o mais fraco, que ameaçava o outro. E foi assim, durante... eu vi, uma ou duas vezes isto acontecendo e aí eu não deixava ele entrar na minha sala, este outro aluno, para proteger a criança que dava este trabalho.

Pesquisadora: Você fazia alguma conversa direta com esta criança?

Entrevistada: Fazia, a gente conversava muito, perguntava “como você pensa? Como você quer fazer? o que quer ser quando crescer? vamos tentar trabalhar assim”, era muito difícil.

Pesquisadora: Ele não tinha uma troca, ao longo desse tempo você acha que não mudou essa troca?

Entrevistada: a gente até tentou bastante, mas foi bem difícil, depois ficando cada vez difícil. Quando a mãe engravidou ficou mais difícil.

Pesquisadora: E depois disso?

Entrevistada: Com a formação na educação especial, eu fui me formar especialista em deficiência intelectual. E, aí veio a sala de recursos, abriu no Carlos Guilherme (escola), tinha uma sala de recursos para surdos, e, abriu uma sala de recursos para alunos com deficiência. Começou a vir as crianças com deficiência, muito mais crianças com deficiências. Já tinha alguns, e, começou a chegar mais alguns alunos, porque o Carlos Guilherme era uma escola modelo, ela tinha acessibilidade, era alguns alunos, a princípio com deficiência física...

Pesquisadora: As escolas do entorno não tinham sala de recursos, é isso?!

Entrevistada: Não, aí vieram os alunos, veio o tempo de alegria (rsrsrsr). Só que quando você se forma, você se forma em deficiência intelectual, que legal! (rsrsrs). Você se prepara, você conhece um pouco de cada deficiência, tem aulas maravilhosas com professores ótimos, passamos pela experiência da Unesp. Unesp de Marília, excelentes professores, e, você entrou na sala, OK. Você tem aquela sala bonita, vai ser sua sala, você vai administrar e... e.... e agora?!

Pesquisadora: Aí vêm os alunos

Entrevistada: E aí vem o deficiente físico, o deficiente visual, não vem só o deficiente intelectual.

Pesquisadora: Sim, vem todo grupo de crianças que vão fazer atendimento na sala. Essa situação, como é que você avaliou?

Entrevistada: (...) as coisas foram assim... no primeiro ano, os professores com a mesma esperança que eu fui para o CEFAL. Entende?!... “porque chegou a especialista, então alguma coisa diferente vai acontecer!”. Até se entender o processo do funcionamento de uma sala de recursos, demorou muito. Eu fiquei quatro anos na sala de recursos e te digo que, quando eu saí, já tinha estabelecido processo de entendimento de compreensão do que era aquela sala e porque ela existia. Então... até então aquela sala de recursos, era sala para as crianças ficarem enquanto surtavam, sala de brincadeiras, sala de passatempo, “não aguento essa criança! Manda para lá.”, “eu não quero esse menino na minha sala! Está fazendo muito barulho, vai para sala da Gisele!”

Pesquisadora: Essa era uma das funções que tinha a sala de recursos para o grupo?

Entrevistada: É! “Os alunos da Gisele...”. E aí a gente começa a desconstruir isso...

Pesquisadora: Os alunos da Gisele?

Entrevistada: Sim, “os alunos da Gisele!”. “Os alunos com DI.” Na apresentação, “a professora com DI... com deficiência.”

Pesquisadora: Mas onde foi essa apresentação desse jeito, Gisele?

Entrevistada: Na apresentação de início de ano, reuniões pedagógicas... professora de DI... professora do... na época, era sala do SAAI, “professora da sala de SAAI, né?!... professora da sala dos alunos de

deficiência; professora dos alunos deficientes, com deficiência, né?! Eles falavam: a professora com deficiência... com deficiência! Eles falavam ou “brincavam”.

Pesquisadora: Os colegas?

Entrevistada: É, os colegas! Só que você vai construindo uma identidade e as coisas vão acontecendo e você... Eu acho... eu não vejo porque que tem tanta dificuldade que... Eu vou ser bem sincera com você: a gente vê tantas profissões, não é?! Você... eu acredito... eu vejo você estudando o tempo todo. Tem que estar buscando, se reciclando o tempo todo. Eu não vejo porque que o professor tem tanta dificuldade se reciclar. Ele permanece com um caderno de planejamento de 1985, querendo dar a mesma matéria. Igualzinho! O mesmo conteúdo, né! A mesma matéria ele pode dar, mas o mesmo conteúdo, assim... da mesma maneira, né? E aí, quando você se vê frente a um desafio, parece que o mundo vai acabar. Eu vejo... eu sempre falei assim: que a educação especial, ela era... como se fosse uma oportunidade da gente se revisar na nossa prática. Ela exigia isso da gente. Porque eu me formei, OK, para... deficientes intelectuais. Quando chegasse um deficiente físico na minha porta... e eu falar: olha! sinto muito... Não é essa minha função, não posso atender você. Você tem a deficiência intelectual? Ah, não? Então, não! Eu não posso ver se você precisa de uma comunicação... não posso conversar com você... Não vou te atender! Você procura uma sala de deficientes... Não dá... não dá pra ser assim! Eu acredito, é lógico, também... na responsabilidade. Aí, a gente vai fazer cursos. E aí, fui fazer cursos! Vamos buscando... eu preciso... a gente precisa da capacitação! A gente não pode ser irresponsável. Não é?! Quando vai trabalhar com público específico. É... por exemplo, a M. (PAAI que tem especialização em cegueira) ... a especificidade do cego, você precisa do braille... eu não tenho braille! nem libras... né?! Ou eu me especializo... ou eu peço ajuda... ou eu peço um par, não é?! Um par avançado para ir conduzindo... ou eu direciono para essa sala de recursos onde tem. E vejo na escola... mas, isso não me tira a minha função na escola. O professor da sala de recursos, mesmo que ele não tiver o braille e tiver um aluno cego na escola... o que que ele vai fazer? Ele vai buscar compreender sobre mobilidade... como esse aluno pode se... estar na escola?... como é que está na sala de aula?... onde ele tem que se sentar?... São essas as funções de um professor. Ele é um gestor de inclusão. Eu lembro que, logo que a gente entrou, havia muito essa fala: “você estão gerindo a inclusão na escola!” Então, circulava pela escola, via a entrada, como é que era a entrada? Como é que A.T.E.²² conduzia essa cadeira? Tinha até A.T.E. que conduzia essa cadeira reclamando: “como é que eu tenho que conduzir a cadeira?!” Eu falava: “olha, ele é deficiente físico, mas, ele não é surdo! Ele está ouvindo tudo o que você tá falando!” E mesmo se fosse.

Pesquisadora: Nesses detalhes que se passavam despercebidos que você fazia as colocações?

Entrevistada: Isso. Aí você começa... você começa a ser a defesa. Eu lembro uma vez que, numa reunião... alguém falou de uma maneira muito simples... não sei se foi uma pessoa, acho que foi um A.T.E., falou: “ah, por quê que essas crianças, esses louquinhos...?” Aí falou: “ih, a Gisele está aí, senão vou levar bronca?!” Então, você começa a ser uma referência. Eu acho isso positivo! Você começa a ser uma referência de que você está colocando umas coisas que precisam ser arrumadas ali nos eixos. Aí a sala de recursos multifuncional, eu gostava que ficasse sempre aberta. Para que os professores também pudessem sentir, se achegarem... para as crianças que não tinham deficiência, poderem entender, chegar, olhar, sentar com a gente, né?! Ver um atendimento... Lógico que, às vezes, tinha a necessidade de fechar, mas, assim, em alguns momentos ficava aberta para as pessoas virem, se achegarem ali, naquele ambiente. E as trocas, as conversas com as professoras, eu batia na sala de aula e tinha professor que não me deixava entrar na sala para ver a aula.

²² Agente técnico educacional.

Pesquisadora: A aula do menino que frequenta a sala de SAAI?

Entrevistada: Sim, a aula do menino... É! Você vai enfrentando várias barreiras. A princípio, eu tinha acesso à área de prontuário dos alunos. Depois, o pessoal da secretaria, já não queria mais que tivesse acesso, tinha que pedir a eles! Eu solicitava que cada vez que fosse feito uma matrícula de uma criança com deficiência, não fosse levado o laudo para o professor antes de passar por mim. Porque se o professor pega o laudo antes, ele já recebe o aluno com medo; ele não vai ver um aluno, ele vai ver o papel! Aí, eu conversava com a mãe antes, então... aí, eu vi que... pra... para olhar para criança com deficiência, eu precisava olhar para família. Aí, propus uma reunião de famílias. Demorou mais de um ano para eu consegui fazer! Porque a escola tinha medo de deixar a família entrar na escola!

Pesquisadora: Mas, isso era só com as crianças com deficiência ou com os outros grupos de crianças, também?

Entrevistada: As crianças entravam... Os pais entravam na reunião de pais.

Pesquisadora: Esse era o único acesso que as famílias tinham? Não podia institucionalizar outro acesso?

Entrevistada: Eles entravam nas festinhas... Eles entravam nas festinhas! Mas, a proposta da reunião de pais, da SAAI, que a gente falava... o dia especial, que era o dia de reunião... era uma entrada para crítica, para olhar, para... eu queria entender o que que aquele pai tinha para me dizer daquela criança? O que tinha para melhorar ali? e o que que estava faltando? Ou... Oh, ok! Que legal o que a professora está fazendo aqui! ... Mostrar pra esse pai, para ele entender qual que era o trabalho da SAAI, porque era um trabalho novo na escola... mas, existia um receio muito grande. Aí, vem... você vem em outra briga que é: a necessidade do aluno e o que rege a portaria.

Pesquisadora: Sim, você tinha que conseguir conciliar todos esses pontos: a necessidade do aluno; a conduta do professor; a conduta da escola em relação à família e o que a portaria exige... e você como referência! Como que você se sentia, Gisele, como referência nessa unidade?

Entrevistada: Eu me... eu me sentia... a princípio, eu ficava, às vezes, insegura. Porque você... você não é da gestão, mas, você está o tempo todo com a gestão! Você tem que ter um bom diálogo com coordenador; você tem que ter uma percepção... eu acho que... daí que vem essa percepção ‘de perceber’ o que que o diretor precisa como pessoa, né! (riso) ...e como diretor, também. Então... a minha diretora, gostava muito de saber exatamente tudo o que acontecia, então, tudo era passado à ela antes. Você tem que ver se há um diálogo entre a direção e a coordenação... se existe, né?! ... um diálogo tranquilo. Para você ter que ver a relação entre as pessoas... Você está no meio de tudo isso, mas, você não é gestor! Você é professor! Você tem que estar no seu lugar.

Pesquisadora: Você se via como formadora, nessa época?

Entrevistada: Eu acredito que não! Eu não me via como formadora!

Pesquisadora: e hoje, olhando para esse momento?

Entrevistada: Hoje eu vejo, porque... percebo... sabe quando você faz um trabalho e você não vê, porque você está ali?! Até faz uns... uns 3, 4 meses, encontrei com a minha diretora e ela falou assim, que uma professora do ensino fundamental II - porque tinha muita dificuldade com os professores de fundamental II! Ela falou que sentia falta porque eu ia na sala de aula, conversar com ela. E a minha diretora, falou: “eu não sabia que você fazia isso!” As coisas... ia fazendo e ia se constituindo um fazer... A sua prática, está regida numa portaria, você tem que fazer isso, isso e isso. A gente fazia o que estava na portaria! Fazia... atendia os alunos; tinha os grupos; atendia no horário determinado;

cumpria com as obrigações dos documentos. Só que tem uma dinâmica prática! Assim... eu tinha necessidade de descer na hora da entrada e ver como é que era a entrada. Como é que fulano está comendo? ele tá conseguindo pegar essa colher direito? Tá comendo direito? Está! OK!

A princípio, eu não sabia muito bem algumas coisas. Eu tinha que avaliar, tinha que observar esse aluno... às vezes, quem entrava na sala, falava: oh, está brincando! Não está fazendo nada! Corria-se isso pela escola... o julgamento da sua prática o tempo todo...

Pesquisadora: Esta situação era uma coisa que você tinha que lidar?

Entrevistada: Sim! Como você tem grupos menores de alunos, o tempo todo, os professores questionam.

Pesquisadora: Os professores achavam que você está num lugar de privilégio por ter menos alunos?

Entrevistada: De privilégio por ter menos alunos, exatamente! Não importa a deficiência, não importa o que você trabalhe com as funções mentais desse aluno, que você vá trabalhar com algo que é para além... que é para uma aprendizagem profunda, que você precisa está revisitando toda vez a teoria, para você desenvolver melhor, cada vez melhor... a sua prática.

Pesquisadora: Sim! Eles não viam que sua estrutura de trabalho diferente tinha, também, um efeito sobre a forma de trabalho deles? Você acha que tinha essa percepção de troca?

Entrevistada: Demorou... demorou, e, aí começou a fluir, né! Porque aí você começa ter uma voz mais ativa. Quando você, também, começa a se sentir mais seguro. E aí, assim... vai ter um passeio! É... OK! Vai ter um passeio e aí você começa a ser “o chato”: “esse lugar que vocês vão, tem acessibilidade?” “Ah, mas, o fulano não vai!” “Não, ele vai! Se ele quiser ir, ele vai!” Chegou o ápice que eu gostei muito que foi... um aluno que nós tínhamos, já no nono ano... e uma paralisia espástica, então, ele tinha, né... os impulsos de levantar o braço; lembro que a primeira vez que eu fiquei com ele na sala, que eu fui conhecê-lo, eu levei um tapa, né, porque ele tem o espasmo... e foi assim que se desenvolveu nossa amizade; ele me ensinou muito; ele falava... falava com a fala de paralisia, fala devagar, onde o professor tem que aprender aguardar o que eles falam... e nós... íamos... era um rapaz negro, muito forte... se entendendo como pessoa negra, né!, com orgulho de ser negro. E íamos, justamente, num Museu. Ali, no Ibirapuera, No Museu Afro! E ele não iria, porque um rapaz grande... eu sou uma pessoa grande... e ele era maior do que eu, mais forte do que eu. Como é que ia levar essa cadeira? Aí, solicitei ao pai que fosse junto... e, para grata surpresa, alguns professores colaboram muito mesmo! Eu vejo assim: nós temos é... parece que não tem um meio termo, tem dois extremos, né! Tem professor que faz muito mesmo, faz porque acredita! Porque, nossa...! E o outro que tem medo de... eu não vejo que ele não quer fazer, mas, que ele não consegue ir adiante. Parece que...

Pesquisadora: Ou está dentro ou está fora!? Ou está dentro das atividades e pensando na inclusão ou está fora e não quer nem lidar com isso!?

Entrevistada: Sim, e aí, esse professor, falou: não, eu vou! eu vou junto! Foi o pai, foi o professor de educação física. Só que para subir o menino no ônibus, foi uma loucura! Precisou do motorista, também, ajudar. E depois, quando esse menino voltou... (eu não sei se eu tenho esse material ainda, mas é um material muito rico.) E eu que sentei com ele. Então, aí que veio a pergunta: mas, quem vai conduzir a cadeira? Nenhum A.T.E. quis ir ao passeio, nenhum! Geralmente, os A.T.E.S iam ao passeio, porque gostavam de ir à passeio. Nenhum A.T. E. quis ir! Aliás, é uma coisa bem curiosa! Nem a auxiliar de vida escolar, que é a AVE - quando ela chegou depois na escola - quis ir, também. “Que ele era pesado para conduzir. Eu não vou! Não vou deixar tantos para ir!” Aí eu falei: “Não! Isso está certo! Fique, né!” Mas como iria uma turma grande de crianças, o assistente poderia ir... o A.T.E

o assistente técnico! E se recusou a levar a cadeira. Então eu fui! Levei a cadeira! “Ah, mas vai ter que trocar!?” “A gente troca!” Fui em vários passeios com as crianças.

Pesquisadora: Para garantir a participação delas nos passeios?

Entrevistada: Sim

Pesquisadora: Você acha que o seu papel foi de garantir que essas crianças pudessem usufruir desses momentos pedagógicos?

Entrevistada: Porque, assim... não vai... porque a questão era a seguinte: “Ok, a gente leva! Mas, quem vai fazer isso? Você vai fazer!?” A pergunta, na prática, é essa: “você vai fazer?” Então, nós fomos a um passeio no banco... no Centro Cultural do Banco do Brasil, ver uma peça teatral, com crianças entre 08 e 09 anos. Nós tínhamos uma criança com deficiência física, com probleminha no pé. Tranquilo! Só que nós tínhamos um com uma deficiência intelectual severa e uma criança que fazia uso de cadeira de rodas, é, foram esses três que foram! Eu lembro o nome deles! É que eu não vou falar o nome deles, mas, eu lembro o nome deles! E aí a pergunta foi: “você vai conduzir? quem é que vai? Está ok, vai os três, como vai? Como é que vai levar esse que ele surta? que ele fica nervoso?” É que elas falam surta, mas é que ele ficava agitado, né! Não era um surto, um surto era muito pior. Um surto é algo que eu entendo que é muito pior. Então, ele ficava agitado, diante de outras pessoas, ele tinha várias comorbidades, ali. “Como é que você vai conter? como é que você vai segurar? e a cadeira da menina?” Então, na hora de trocar, eu levei os dois para o banheiro (riso) e troquei, troquei a menina e ele me segurando pela calça. Que ele me segurava como eu ensinei a segurar como meus filhos. Andei com ele no centro da Cidade...

Pesquisadora: Foi?

Entrevistada: Foi!

Pesquisadora: Assim, como você conta lá do K., também, do que foi..

Entrevistada: É... quase... o que eu te digo: é cruel! Não sei se cruel...

Pesquisadora: Você se sentia sozinha, Gisele?

Entrevistada: Muito! Muito!

Pesquisadora: Com esses casos? quando a escola falava para você: “é, se você está propondo, você que dê conta?”

Entrevistada: Olha... É que, é assim... a escola tem extremos. Era uma escola que te dava todo respaldo material que você precisasse: minha sala era invejável, invejável. Mas, às vezes você sente falta do humano. As pessoas cumpriam as tarefas dentro da escola muito bem. Mas, em momentos que se necessitava de um olhar específico para essas crianças, era muito difícil.

Pesquisadora: E elas (crianças) traziam muito esse desafio de sair da robotização? De ter que pensar que não vai conseguir se alimentar; não vai conseguir se locomover; vai precisar trocar a roupa; vai sair do *script* do cuidado no passeio...

Entrevistada: Porque eu acredito, assim: se eu não for, o lugar aonde eu vou nunca vai providenciar algo pensando que pode surgir esse público lá. Se o menino ficar nervoso lá, paciência! Ele vai ficar nervoso, lá. Ele vai gritar, ele vai, mas, se eu não levá-lo, como é que vou saber qual é a reação dele num teatro? E eu lembro que eu fiquei assim. Eu confesso que eu fiquei morrendo de medo, porque ele tinha uma deficiência, mas eles consideravam que não era só uma deficiência, que era uma questão

mental, uma doença mental. E aí, era um teatro que se inflavam umas bexigas imensas, se transformavam em flores, assim e a gente sentou bem na frente, porque estávamos acompanhando a menina que fazia uso da cadeira de rodas. E eu falei: a hora que inflar essa flor aqui, ele vai sair correndo, ele vai gritar. Nossa! Ele se encantou de uma tal maneira, assim... Nossa, ele ficou focado. E o que eu falo que é cruel, é que a gente faz... não é cobaia! Não é isso, mas, a gente faz o estudo e descobre na ação, mesmo! É isso que é às vezes, é cruel para o professor.

Pesquisadora: É experimentando?!

Entrevistada: Porque é ali, você fez, e vê se deu certo, se não deu, Opa! Agora, já foi! Fui também, uma vez no Mercado do Estado, com uma aluna que é minha amiga. - Tenho ela no whatsapp. (risos) - E ela, eu levei no passeio do zoológico. Foi a primeira vez que ela foi ao zoológico. Ela fazia uso da cadeira de rodas. O estacionamento do zoológico é péssimo! Eu tinha, eu fiz uma reclamação. Andei com ela pelo zoológico inteiro, mas, não. Então, as pessoas, é: “ah, que linda”... “que coisa”... “que...” dentro do ambiente escolar é uma coisa. Fora dali, de se comprometer, de... “Não!”. O professor com muito medo de empecilho, do que pode acontecer se passar mal. Passar mal, qualquer criança pode passar mal em passeio. Ela foi e aí de pegar no colo, de sentar no banco...

Pesquisadora: E como que você foi se tornando essa referência, essa voz ativa? Como você foi se sentindo em se tornar isso, em se empoderar, você já falou um pouquinho da sensação de estar sozinha, isolada, mas, além desse isolamento?

Entrevistada: Se sente sozinho, mas a gente... é... eu acho que a gente chega uma hora que você não tem escolha. Ou você como muitas professoras saem da sala de recursos ou você realmente acredita. A inclusão, a questão da pessoa com deficiência, ela se torna uma causa para você! Se você se envolve na questão da pessoa com deficiência, quando você se torna um educador, na área da educação especial, você tem que ter consciência que você tá se envolvendo numa causa, não é! E a inclusão é uma causa, das pessoas que não têm a participação como é... cidadãos plenos, às vezes, na sociedade, como do negro, das pessoas da questão de gênero, da questão... Então, a inclusão abrange todos esses setores, toda essa diversidade. Então, é uma causa! A deficiência é uma causa. Acho que é por isso.

Pesquisadora: Quando você percebeu que estava lidando com essa causa para além só da sua função profissional?

Entrevistada: Ah, quando você tem que, quando você tem que sair da sua zona de conforto entre os colegas...E aí, você tem que bater de frente...

Pesquisadora: Em que momento da sua vida profissional você acha que foi se dando conta disso? você tem algum momento temporal, alguma situação “x”, que você falou: não! estou aqui em função de uma causa, porque está pra além só de eu ser uma professora de crianças com deficiência?

Entrevistada: Olha, eu acho que, a partir do momento que eu coloquei os pés dentro da sala de recursos e eu ouvi o seguinte, de uma pessoa, ela falou, assim: “a escola não vai ficar mais com essas crianças aqui dentro?” Eu, aquilo me chocou! Então, você tem que tomar um posicionamento, né! E aí você toma um posicionamento de defesa, de ser o braço do que não tem, de ser a perna do deficiente físico, de enxergar para o cego, de falar para o surdo, enfim... você toma um posicionamento assim... então... quando você vê absurdos na escola, de distribuir bilhete pra todo mundo no dia que o deficiente faltou, o bilhete de passeio.

Pesquisadora: Você via isso como uma ação planejada?!

Entrevistada: Você prefere acreditar que não! Mas, se no dia seguinte o bilhete não chega para ele, você bate lá na porta e fala assim: “olha... ele veio pro meu atendimento, eu mexi na agenda e o bilhete dele não tá. Você pode dá para mim?” “Ah, mas...” “Então, você pode dar o bilhete dele para mim!”

Pesquisadora: E aí você vai percebendo que está para além só da professora que ensina essa criança?

Entrevistada: Então, existem professores que as coisas vão fluindo e eles vão te pedindo ajuda e é tranquilo. Professores muito bons! Uns professores muito bons! Eu quero crer que não é por uma má índole. É por uma insegurança de, às vezes, não saber exatamente o que fazer, de querer de toda história cultural que a gente tem de proteger essas pessoas, ao invés de colocá-las, inseri-las na sociedade, de dizer, assim: “ah, ele não vai, poxa! Como é que vai ser esse passeio? Ele vai passar o dia inteiro fora”. Teve professores maravilhosos que, eu podia falar o nome de todos eles aqui; professores que fizeram trabalhos assim, mas, eu ainda sinto que, o aluno, ele é daqueles ambientes específicos onde ele tá. Às vezes não é visto como um todo, não é visto como da escola. Hoje, eu vejo que já melhorou muito. É que conforme foi passando os anos, já era esperado. A conversa do começo do ano, os professores já esperavam que tinha essa conversa. Levava o nome dos alunos, falava da história de cada um deles, falava quem eram eles, fazia uma sensibilização, todo ano, eu fazia a mesma coisa. E aí, eles foram se acostumando, se acostumando que aquele aluno fazia parte da nossa escola e que iriam chegar outros.

Pesquisadora: Você acha que essa ideia de que a criança com deficiência, ela conquistou o seu lugar na educação e o lugar da criança – independente de ter deficiência ou não – é na educação! Isso já é uma ideia que está embutida nos professores?

Entrevistada: Eu acho, estava pensando em casa, porque amanhã eu vou dar uma formação, né! Eu acho que a gente está vivendo, a gente viveu vários momentos. O momento em que essa criança chega na escola, os professores começam a questionar “por quê que ele está na escola?”, não na escola, mas, “por quê que ele está na sala regular com todos os outros alunos?”. Depois, o professor questiona, né: “e, aí, que suporte vocês vão me dar?”. E aí veio esse suporte do auxiliar de vida escolar - que aí a gente pode conversar sobre isso depois, como foi entendido isso, minha monografia foi sobre isso, foi algo bem... complexo -. E aí tem uma mudança de atitude das pessoas em relação a isso, elas começam abrir mão, aquele que trocava: “ah, não posso mais!”, quem auxiliava: “ah, não posso mais!” porque tem ali o fulano que faz. Quando chega o estagiário na sala de aula, que não é exatamente a função dele fazer, está no lugar do professor, mas, ser um auxílio para o professor... aí o professor começa então a...

Pesquisadora: O uso dos auxílios, não fica só... no lugar do auxílio?!

Entrevistada: Não! Não fica só. Agora, eu vejo assim, que nós estamos num momento, eu acho que a educação, em tudo, né?! A saúde, eu acho que está num momento é como se a gente tivesse dentro de uma panela de pressão. Acho que tá pra explodir as coisas. É sério, porque agora a gente tá precisando discutir o “como?” Está todo mundo dentro da escola. Ok!

Pesquisadora: A questão do acesso... já foi garantido! A questão que está em jogo, seria a permanência qualitativa?

Entrevistada: Agora a gente precisa discutir. Então a gente precisa chamar os pais. Por quê?! Se alguma dessas redes, não fizer o que precisa ser feito e isso pode acontecer! É, principalmente, no que eu digo, na questão da criança com deficiência, parece que fica uma carga maior para alguém. E aí o professor sente essa carga maior, é aí que ele fala que não sabe o que fazer. O professor, ele não tem

que fazer nada além do que trabalhar com o que ele sabe que é a aprendizagem. É didática! Qual que é a dificuldade disso?

Pesquisadora: Você acha que ele tem a sensação do isolamento?

Entrevistada: Mas, para ele trabalhar com a didática, ele precisa, por exemplo que um aluno que tenha uma dificuldade de ficar no ambiente muito barulhento ou que tenha uma dificuldade de comportamento ou que tenha outras dificuldades relacionada à saúde, que ele faça outros acompanhamentos, entendeu?!

O que que a gente precisa discutir agora?! O tempo dessa criança na escola! A gente não pode fechar os olhos e falar que a criança com TEA, que TODOS os meninos, todas as crianças que têm TEA vão ficar na escola, tranquilamente as cinco horas ou quatro horas que elas ficam lá. Todo mundo vai? Todos os meninos com síndrome de down são supersimpáticos? Não, não são! Entendeu?! (risos)

Pesquisadora: Essas ideias que se aplicam a todos, é superar essas ideias?

Entrevistada: É não dá. A gente tem que começar a ter um olhar para esse organismo único. Como é que está dentro da sua escola? E precisa ter, é um olhar responsável pra isso. Existe uma desconfiança: “ah, mas se eu deixar cada escola decidir...” não é cada escola decidir! É a escola levantar as suas necessidades.

Pesquisadora: Você como PAAI acha que isso tem chegado para você, essas demandas? Esse pedido: “eu quero olhar para as minhas crianças do jeito que elas estão aqui?”

Entrevistada: Como é que a gente... Não! Eu sinto que há essa necessidade. Da gente olhar para a necessidade da escola, para gente olhar para a necessidade dessa criança. Eu acho que tem que ter uma discussão muito maior do “como?” agora. A criança está na escola. Ok! Ninguém, você não chega mais numa formação... a gente chegava na formação, antigamente, e os professores eram bem incisivos e vinham... [**pesquisadora:** você como formadora?!] Nossa! É! Como formadora, tinha até medo de entrar na JEIF. Bom... ai... nossa, vou dar JEIF, hoje! Dava até um arrepio. Por quê? Porque vinha o questionamento, assim: “por que eu tenho que dar aula? Não prestei concurso para isso! Não sou formado para isso! Não estudei para isso! Não tenho essa capacitação! Por que essa criança está na escola?” A gente ouvia isso: “eu tenho 34 mais esse com deficiência.” A gente já não está ouvindo mais... já não está ouvindo tanto... Não está. Então o que que a gente espera agora?! Já não tem mais o “por que eles estão aqui?”. Então, “como eles vão estar aqui?”

Pesquisadora: Essa é a pergunta que é encaminhada para você?

Entrevistada: É isso que eu vejo. Não é a pergunta que é encaminhada para mim, é a pergunta que eu vejo que é necessária ser feita!

Pesquisadora: Você consegue colocar essa pergunta dentro das suas formações, ou das visitas que você faz à escola?

Entrevistada: Às vezes ... às vezes, eu consigo. Na EMEI já conseguir, quando a escola está... Primeiro, você precisa sentir como está a escola, chegar na escola também não é fácil. Aí já é outra estória. Você precisa, primeiro, sentir como a escola está. E o que a gente mais sente hoje é o pedido dos suportes, dos serviços da auxiliar de vida escolar e estagiário.

Pesquisadora: O que que você acha da inclusão fica focada nesses serviços?

Entrevistada: A escola ela está nessa pressão, não por causa da criança com deficiência. Ela está nessa pressão, nessa panela de pressão ao ponto de explodir, por diversas outras questões, que são

questões de problemas educacionais, da gestão educacional de São Paulo, do Brasil e de tudo o mais. A gente está falando de quantidade de alunos em sala, a gente está falando de qualidade de educação, a gente está falando de olhar pra educação, a gente está falando de uma educação que já não pode ser feita da maneira como está sendo feita. É isso... A política educacional. Não é a criança, porque a gente tira a criança com deficiência, a gente vai ter problema, tá! De professores que já não conseguem mais ver uma saída... de professor que entra na sala de aula e não consegue dar aula. Então, a gente tem um problema para além. É... quando... até esqueci o que você me perguntou!

Pesquisadora: O que você acha da escola que vê a inclusão pelos serviços?

Entrevistada: Ah, quando eles pedem... Esses serviços foram como quando você cai, machuca e coloca um “*band-aid*”. O machucado não melhora, mas dá um alíviozinho. Então esses serviços, eles vêm para escola, como uma salvação, como uma maneira, dela conseguir manter as coisas funcionando. Na verdade, é como se não quisesse se preocupar com essa criança com deficiência, para não ser mais uma questão de preocupação, mas não é assim que ela tem que ser vista. Ela é um aluno, ponto! O serviço teria que vir para beneficiar o apoio para a criança com maior gravidade, para ser um apoio para o professor, mas não para dizer para o professor como o mesmo (professor) tem que fazer.

Pesquisadora: Você acha que o professor fica na expectativa do serviço mostrar o caminho da atividade dele?

Entrevistada: Olha o absurdo! Você quer saber o absurdo que a gente chegou?! De um estagiário ser visto como um especialista e é justamente o contrário. O estagiário está lá para aprender e muitas vezes o professor chega até ele e pergunta: “como é que eu faço?” E aí tem que ver se a falha - eu não tenho vergonha nenhuma de falar -, se a falha é nossa, que é o CEFAI que não consegue chegar ali.

Pesquisadora: Chegar nesse professor e conseguir ouvir dele isso?

Entrevistada: É... se a falha é da Política; ... se a falha é de formação; ... se o professor quer formação, mas que formação ele espera ter? Que didática está faltando? O que ele acha que essa criança precisa? Um defeito que tem na educação é que a gente quer uma receita pronta e não tem uma receita pronta.

Pesquisadora: E essa é uma coisa que chega muito em vocês, esses pedidos de receita?

Entrevistada: Chega! Mas tem chegado também algo assim, as escolas meio que criaram uma cultura de manter essas crianças bem. Não necessariamente aprendendo! Mas bem... ele está bem? Está quietinho? Então ok?

Pesquisadora: Aprendizado não é o que se destaca logo de início!

Entrevistada: E temos pais desesperados! Pais reclamando: “meu filho está tantos anos na escola e não aprende”! Pais que não entendem o que é a aprendizagem - no sentido de que algumas vezes a criança com deficiência não vai sair escrevendo um livro -. Mas a gente tem tecnologias, acessibilidade, acesso a outras maneiras de aprendizagem, e o pai não consegue levar em consideração. Então como a gente pode estar trabalhando em uma sala de aula a angústia do pai em querer que essa criança tenha um caderno. Como podemos conduzir? ... um caderno... um registro.

Pesquisadora: De alguma forma há escolas que já construíram essa percepção de que só preciso manter esse aluno aqui bem. Eles nem elaboram para você, enquanto PAAI – no grupo das escolas que você vem acompanhando - um pedido de: “me ajuda a pensar no processo educativo. Me ajuda a pensar no processo de aprendizado desse menino”. Você acha que a escola nem chega a elaborar esse pedido, fica anterior a isso, é assim?

Entrevistada: A escola elabora um pedido do processo educativo com as crianças que eles consideram talvez que... vão atingir algum resultado... quando conseguem ver algum resultado.

Pesquisadora: A escola tem algumas apostas?

Entrevistada: Tem

Pesquisadora: Ela prioriza trabalhar com essas apostas?

Entrevistada: Isso eu acho que é com todos. Tendo o olhar que a gente tem, aqueles casos de copista que passam anos copiando só! E ninguém percebe que eles não se apropriaram dos conteúdos e conceitos básicos... ou daquilo que foi proposto na escola. Mas ele está ali quietinho! Está tranquilo e é isso que importa! Não estou falando que não é feito nenhum trabalho com essas crianças. A professora da sala de recursos e os professores buscam! Mas como é algo que com a criança... a criança que não tem deficiência as vezes você consegue ver um resultado mais rápido. Com a criança com deficiência é mais relativo ainda, é outro ritmo... Então as vezes ele não vai ver o resultado.

Pesquisadora: Você quando pensa na formação que elementos você vai separando - diante dessa realidade escolar, você que fez essa leitura das necessidades desses estudantes que tem deficiência, de ter esse outro ritmo - quando você pensa na formação tem alguns aspectos que para você são prioritários?

Entrevistada: Acho que prioritário de tudo isso... é você ter a capacidade de revisitar, se fazer a pergunta “do que significa a aprendizagem para você!” ... “o que é a aprendizagem para você?” Quando você fala: “o menino esteve aqui e não aprendeu nada”, essa fala é uma fala que não pode existir dentro da escola. Eu acho que o que mais dói no professor é que a educação especial faz ele revisitar o conceito educacional dele, conceito do que é a aprendizagem.

Pesquisadora: Hoje você consegue ter claro para você essa ideia do que é a aprendizagem?

Entrevistada: Quando a criança tem... uma mudança da percepção. As vezes pelo simples fato de ele entrar aqui e perceber que mudou de ambiente, já é um início dessa aprendizagem! Já aconteceu muita coisa! Quando você, para você conseguir saber o que é a aprendizagem, você terá que revisitar toda uma gama teórica. Você terá que se dispor a entender o que Vigostki propõe! Qual a comparação que se faz com Piaget? Não é, que um é contra o outro não (rsrsrs). A gente fala assim! Mas não que um é contra o outro, são visões diferentes, e que se acabam... até as vezes se completando. Então você vai ter que entender o desenvolvimento daquela pessoa! Que cada pessoa aprende de uma maneira diferente! Essa mudança de comportamento, nem sempre você vai conseguir ver de imediato. Mas ela pode ter acontecido dentro da pessoa.

Pesquisadora: Nem sempre vai ser um dado visível no primeiro contato.

Entrevistada: Se você tiver um tempinho para observar, você consegue ver! Eu acho que o tempo do professor não é mais o mesmo...O olhar do professor já não é mais o mesmo... Pelo nosso próprio ritmo de vida e por tudo mais, já não é mais a mesma coisa.

Pesquisadora: Tudo isso vai interferir na pratica dele.

Entrevistada: O professor que tem fundamental II, que tem que completar a jornada em uma outra escola, é surreal! Porque ele trabalha em três escolas diferentes. Como ele vai conseguir ter um olhar para o aluno? Entrar 45 minutos em uma sala de aula, conter adolescentes... ter que acalmar os adolescentes para assistir a aula dele... aquele monte de hormônios rsrsrs. Ele perde 20 minutos fazendo isso, 5 minutos para conseguir falar e tem 20 minutos de aula.

Pesquisadora: Sim, todos esses desafios estão postos. Tivemos muito tempo de conversa, vocês estão com reunião marcada. Eu teria mais perguntas para fazer, e, queria mais te ouvir. Podíamos afinar as informações sobre como foi seu começo de trabalho com a escola Elis Bueno, queria ouvir um pouco mais, sobre sua experiência formativa com eles. Podemos marcar um segundo encontro.

Entrevista 2: feita em 06/09/2018

Pesquisadora: Gisele, hoje para gente seguir nossa conversa sobre o seu trabalho de formadora, a partir do CEFAl, você poderia contar um pouquinho como foi a sua história de encontro com a escola Elis Bueno - na perspectiva: “Que compreensões você tem a respeito da sua ação formativa na escola Elis Bueno, pensando no processo inclusivo?”

Entrevistada: Eu acredito que, na Elis Bueno, acabou tendo uma característica muito própria, a Elis Bueno. É uma escola que tem uma gestão muito forte, de uma característica única! Que geralmente a gestão da escola, a gestão administrativa é muito bem definida e muito separada da gestão pedagógica, mesmo todos sendo professores. Mas, na Elis Bueno, tem uma característica da gestão, também, ter algo da parte pedagógica. Então, eu entrei na Elis Bueno e a questão formativa da Elis Bueno foi tratada muito mais com a professora da sala de recursos do que diretamente com os professores. Eu tive acesso aos professores, no que dizia no quesito específico de uma criança - porque lá nós temos um caso muito específico de crianças com síndrome de Duchenne²³. E aí, os professores queriam entender qual era esse processo dessas crianças com a síndrome de Duchenne. Mas eu vi que, com as duas professoras da sala de recursos que eu acompanhei mais de perto, e agora com a chegada de uma terceira professora na sala - porque hoje tem duas salas. Então, a primeira professora foi a professora L.- e a professora L. acompanhei desde o estágio dela, quando eu ainda estava na sala de recursos, ela fez estágio comigo - eu estava na transição para o CEFAl; quando ela chega na Elis Bueno, eu já sou PAAI. Então, eu acompanho essa entrada dela na Elis Bueno; por coincidência, vou ser PAAI, na Elis Bueno. E aí, eu começo, então, trabalho com ela, de explicar todo processo que ela tem que percorrer dentro da sala de recursos.

Pesquisadora: Então você começou como PAAI e começou sua atuação na escola Elis Bueno?

Entrevistada: Isso. Quando eu comecei como PAAI, já foi lá. Eu estou na Elis Bueno desde 2015. Então teve dificuldades, percalços, no sentido de que, também, era novo para mim ser PAAI. Mas, com a professora da sala de recursos, eu fui orientando como, fazendo a formação dela em serviço: como deveria proceder, o olhar que ela poderia ter, e entendendo ela como extensão do CEFAl. Nós tivemos uma formação, uma reunião de pais, uma formação direta com pais onde foi se esclarecer qual que era aquele trabalho. E a partir daí, você acolhendo os pais, você consegue trabalhar de uma maneira mais tranquila, com eles tirando as dúvidas deles, ficando mais seguros. E depois nós prosseguimos, apenas, essa supervisão do atendimento. Então a professora entrava na JEIF e eu oferecia os materiais para ela: “Olha, para você pode fazer dessa maneira”. Então ela me representava dentro da escola. A atuação com os professores é uma atuação, eu acredito, até menos indireta na Elis Bueno. Eu acho curioso escolher, a gente está falando sobre a Elis, mas eu confesso que a minha atuação lá não é tão incisiva quanto foi com os professores, quanto foi em algumas outras escolas. Agora, eu tenho “chego” em algumas escolas com uma atuação mais direta. Porém, eu tenho o hábito de estar na escola. Então não é novidade, para o professor da Elis, a minha presença lá, eu estar na sala com eles na sala dos professores, eu estar em momentos em que a gente tem diálogos, mas não o diálogo formal-formativo. Mas é uma presença constante lá.

Pesquisadora: E esses diálogos, eles têm algum tema específico? Eles perguntam para você acerca das crianças com deficiência?

²³ Distrofia Muscular de Duchenne é uma doença hereditária (ligada ao cromossomo X) e degenerativa.

Entrevistada: Perguntam. Eles têm uma visão do que é o nosso trabalho, do que é o meu trabalho. Eles sabem que a gente trabalha diretamente com as pessoas, com as crianças público-alvo da Educação Especial, com as crianças com deficiência. E eles questionam, eles perguntam sobre a prática. Mas eles são muito bem assistidos, hoje, pela professora da sala de recursos. Então, a Elis tem uma estrutura, hoje, que ela é uma estrutura boa. É uma estrutura, eu não digo que é o ideal porque o ideal parece que é tão distante, às vezes. Mas é uma estrutura, em consideração de algumas escolas, que a gente não encontra, porque a professora J. acabou tendo essa facilidade, essa abertura de estar entrando na hora da JEIF, de estar projetando as formações, a partir do momento que a gente vai incentivando: “olha você precisa entrar! você precisa estar”! Porque a intenção do CEFAI não é que a PAAI esteja lá, mas que possa estar formando professor, e esse professor transmitir essa formação do CEFAI dentro da escola, ser um braço do CEFAI dentro da escola.

Pesquisadora: É formar o professor da sala de recursos?

Entrevistada: Isso, e depois a J. E agora eu acompanho a M. A terceira professora é a M. Não que lá tenha 3 salas, é que a professora L. saiu da sala de recursos por motivos pessoais, digamos, de distância, enfim. E fica no lugar dela a professora J. Abre-se uma segunda sala na Elis Bueno, pelo número de alunos, e a professora M. assume a sala de recursos no período da tarde. Então a Elis Bueno, agora, nesse momento, está passando por uma nova transição, onde entra uma nova figura. O que achei interessante é até que, segunda, a gente tentava conversar, tentava se acertar, e aí teve algumas questões, algumas falhas de comunicação, até, talvez, no meu entendimento, enfim. E a gente percebe que, entrando um outro elemento, você tem que reestruturar tudinho de novo. Então eu me centrei em trabalhar com a professora M., porque eu considero que a professora J., que está lá desde 2014 - não, 2016 - ela tem essa essa propriedade de seguir em frente, enfim. Mas com a chegada da professora M., desestrutura também o trabalho da professora J., que estava acomodado naquele perfil que ela mantinha. Então, o que acontece?! Eu pensei em focar na professora M., para fazer toda essa construção que eu fiz com J.. Mas eu estou vendo que, hoje, não vai ser possível só focar numa professora só, que vai ter que pegar e focar, e trabalhar, com as duas, que é como se tivesse que começar de novo. Porque vai mudar o perfil de atendimento. Então a J. vai atender os alunos da tarde no período da manhã; a M. vai atender os alunos da manhã no período da tarde. Porém, pela manhã, a J. está lá. Então ela vai ter contato com esses alunos da manhã; e a M. vai estar lá à tarde, vai ter contato com os alunos da tarde. Então vai ter que ter uma confiança, uma troca, um estabelecimento de uma rotina, onde uma vai ter que ser, realmente, articuladora e parceira da outra. Porque, às vezes, pode ser que uma indique aluno para a outra. Mas é um complicador. Às vezes tem reverberado falas, porque vem as coisas naturais: comparações de trabalho, comparação de posturas, expectativa. Então eu percebi que não vai, talvez, ser possível eu me centrar só na M., como eu gostaria de estar acompanhando, assim como eu acompanhei a J. Então já montei o horário, já ajudei a montar o horário, já “foi” algumas questões. Só que outras questões ficaram vagas, ficaram difíceis de se encaixar. Então eu vi essa formação com as professoras por elas serem um braço do CEFAI e transmitirem aquilo que a gente...

Pesquisadora: E quais são, os desafios que elas vão te trazendo, Gisele, enquanto essa função de braço do CEFAI que elas vão exercendo na escola? Como é que tem sido? Desse período que você acompanhou, desde 2015, teve algo que te marcou?

Entrevistada: Hoje existem vários desafios no quesito de relacionamento. Não é um desafio, eu vejo, lidar com a direção da escola, digamos assim. Mas para elas, algumas vezes, aparentemente, é ter que estar subordinado ou, ao mesmo tempo que você gere a inclusão na escola - porque elas estão gerindo

a inclusão na escola, elas estão gerenciando essa inclusão na escola - elas não são, não fazem parte da gestão da escola. Então elas não têm autonomia para tomar algumas decisões. Então, tudo que é feito precisa estar sob os olhos da direção, da Coordenação. Com a Coordenação, há uma proximidade. A característica específica da Elis Bueno é que, justamente, a direção não é uma direção que até então delegava essas competências. Ela trazia para si o pedagógico, trazia para si o administrativo, a gestão da sala de recurso. Então ela trazia muito próximo e, às vezes, parecia que não tinha essa autonomia. Agora parece que tem um pouco mais de autonomia pelos anos que a professora está na sala de recurso

Pesquisadora: Ela conquistou o lugar?

Entrevistada: Ela conquistou esse lugar. Agora cabe à professora nova conquistar também. Mas havia uma dificuldade quanto a isso.

Pesquisadora: E você acha que o seu papel, como formadora delas, foi mediar essa relação?

Entrevistada: Ver até onde vai a função dela, até onde ela tem autonomia? Às vezes tem que mediar. Tem que entender, às vezes, o posicionamento. Algumas vezes, elas entendem bem até onde vai a função, e aí elas começam a abrir mão. Mas elas se angustiam muito. Eu acho que um problema que a gente tem, também, é que o nosso público tem uma questão da Saúde! E, às vezes, elas esperam resolver as questões da saúde da criança. As questões da Saúde, as questões específicas de solicitação de encaminhamento e tudo mais, poderia, e necessita, estar sendo informada ao coordenador da escola, para poder se conversar com as famílias e fazer esse encaminhamento. Algumas vezes, tomam-se a frente, porque são crianças com deficiência.

O que que necessita ficar muito claro na escola?! Que a equidade, essa questão que é, para além da igualdade - esse olhar de que você precisa fazer aquilo que a criança necessita; aquilo que todos necessitam olhar para todos; não fazer uma igualdade, fazer igual para todo mundo, mas fazer essa equidade, aquilo que aquele necessita - também inclui você fazer, algumas vezes, também, considerar essa igualdade no sentido de que, se você tem uma questão, que a gente estava falando agora, burocrática, com um aluno sem deficiência, você vai precisar ter o mesmo procedimento com aluno com deficiência. Como assim? Se, com um aluno que não tem deficiência, é o coordenador pedagógico que comunica para os pais que esse aluno: “olha, seria bom que vocês encaminhassem à UBS”, “ele tem uma dificuldade de fala” ou “ele tem uma dificuldade de comportamento, a gente precisaria olhar mais o lado da saúde”, é o coordenador que comunica. Por que que, com a criança com deficiência, é o professor da sala de recursos? Não é o professor da sala de recursos. Então isso precisa ser passado ao coordenador pedagógico e ser comunicado para os pais.

Pesquisadora: E você acha que o seu papel entraria nisso? Esse é um exemplo da sua atuação como formadora?

Entrevistada: O que acontece - e aí já não é só na Elis Bueno, na maioria das escolas - quando a gente chega, existe uma necessidade das professoras da sala de recursos de se apropriarem desta função. E aí, então, o CEFAI chega, e aí é demonstrado para nós: “olha, tem uma lista de alunos, e esse precisaria passar pela UBS, para ter encaminhamento para instituição” ou “seria interessante que se levasse eles para - ou mesmo quando a gente chama vocês, enquanto equipe multi do CEFAI”. Mas, às vezes, você chega no coordenador e ele não sabe especificamente o que precisa para essa criança. Então, também, é uma maneira da escola não se apropriar desse aluno. Ele continua sendo “o aluno da professora da sala de recursos”. Elas têm o hábito de fazer entrevista com os pais - o que é natural para

entrar na sala de recursos e conhecer um pouco mais o aluno. Mas essa entrevista precisa passar, na minha visão, a coordenação precisa estar ciente desta condição. Da condição, do que está acontecendo, de como foi essa entrevista, do que a mãe falou. Precisa se apropriar. Essas pastas, que ficam na sala de recursos com essas informações, eu acredito que necessitaria ser de acesso para o coordenador. Porque senão aluno sempre vai ser “o aluno da professora da sala de recursos”.

Pesquisadora: E você acha que seu papel formativo, na unidade, tem sido o de fazer com que esse aluno que tem deficiência, que frequenta as aulas da sala de recurso, ele se torne o aluno da escola?

Entrevistada: Sim, a gente vai trazendo a formação e várias visões. Então hoje, já não se faz mais aquela formação “história da deficiência”, porque os professores conhecem. E hoje, a gente já consegue falar um pouco mais sobre o sujeito, o aluno, a deficiência como uma característica, não como um impedimento. Eu acho que a função da formação é, talvez, lembrar ao professor que aquele aluno, que aquele indivíduo é um aluno. Não é “o menino com deficiência”: ele é um aluno! Ele tem uma deficiência, tem uma característica, ele tem uma especificidade, mas ele é aluno! Então, você não precisa... Tirar essa angústia do professor, que é aquela fala: “olha, eu não fui formado para isso”, “eu não estou preparado para isso”. Mas se você tem a didática - a gente prestou concurso e tem a didática para dar aula para todo mundo. Se a criança tem uma dificuldade, deficiência intelectual, você precisa pensar em estratégias para essa criança. Então, onde que o professor busca estratégia? No conhecimento de didática e da prática que ele tem! Então todos nós fomos formados para dar aula para todos os alunos. É isso, o que a gente tenta levar é isso.

É óbvio que existem as especificidades: “olha, eu não conheço Braille”; “eu não conheço libras”. Então precisa dessa quebra de barreiras nesse sentido. Aí acredito sim que, talvez, fosse interessante ter um intérprete de libras, ter um professor que auxilie a criança na aquisição do Braille. Mas mesmo assim, o professor pode, e deve, e consegue dar aula para uma criança cega. Qual que é a pista que você tem? Tátil! Você tem a pista tátil para criança cega. Você tem a sensação auditiva quando você está dando aula para ela. Você pode gravar, você pode contar um texto, você tem a áudio descrição. Então o professor, ele pode buscar meios. Quando levo a formação, levo também que o professor é um constante pesquisador. Então, se eu vou dar aula para Iara e se eu vou dar aula para Laiza, eu tenho que entender um pouquinho a Iara, quem é a Laiza. “Ah, mas são 35 alunos!” São 35, então você tem que entender como é que se constitui aquela sala, qual é a característica daquela sala, para você poder. Quando você vai fazer uma cirurgia, o médico tem que estudar constantemente e voltar a pesquisar aquilo, pesquisar sobre o seu sistema, como é que você funciona. E da mesma maneira, o professor.

Pesquisadora: E esse caráter pesquisador, você percebe que isso está presente na escolarização das crianças?

Entrevistada: Não, eu acho que não está nem presente, às vezes, no professor. Infelizmente. Eu acho que se perdeu. Eu acho que a pedagogia, muitas vezes, é vista como cuidado. Como algo que ...Os pedagogos, eles não sabem muito bem o que é ser pedagogo, o que é ser um pesquisador dentro da pedagogia, dentro da forma de ensinar, de compreender o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno. O valor que isso tem. Às vezes, me angustia, que parece que o pedagogo se anula. Então, você tem as professoras de Fund.1 na escola - que ainda designam assim, entre os professores - que é o ciclo de alfabetização e o início do ciclo interdisciplinar - seria o Fundamental 1 até o quinto ano. E, depois, você tem os professores especialistas, que são os professores do antigo Fundamental 2, que é do sexto ano do ciclo interdisciplinar até o final do ciclo autoral - então do sexto ao nono ano. Mas os professores especialistas, eles ainda são vistos como pesquisadores, porque são especialistas - então Matemática, Português, nas suas matérias específicas, Ciências. Tem muito engano de que a

metodologia científica só é aplicada, pode ser aplicada, nas aulas de Ciências. Ainda tem esse olhar, e não é isso! Então, às vezes, eu sinto que ficam as professoras do ensino Fundamental 1, ou do ciclo de alfabetização interdisciplinar, como as pedagogas. Porque elas são pedagogas. São polivalentes, ou seja, elas perpassam por todas as disciplinas. Mas que não há, nelas, um posicionamento de pesquisa, de que elas não têm essa competência de pesquisa, para fazer pesquisa.

Pesquisadora: E essa questão da pesquisa é um tema que vocês têm pensado na formação do CEFAL, que você tem discutido como fazer? Se elas acham que isso faz parte, também ouvir como elas se posicionam em relação a importância da pesquisa.

Entrevistada: Essa visão da pesquisa, acho que é uma visão que está distante para elas, do dia a dia. Às vezes, você vai na escola, por exemplo, você tem, dentro da educação especial, uma fonte de pesquisa - e até uma proposta, que eu vejo como uma proposta de pesquisa - que é o estudo de caso. Quando você faz estudo de caso de um aluno, você está montando ali uma hipótese, você está trazendo ali uma pesquisa. Porque você tem que fazer observação, você tem que confirmar ou não aquilo que você levantou como uma hipótese. Então você tem um estudo de caso e uma via de pesquisa. Mas, no dia a dia, os professores não se veem como pesquisadores. É muito distante, é como se a pesquisa só estivesse concentrada, ou dentro, da academia.

Pesquisadora: Os recursos que a gente encontra no site do MEC, que são base também para a gente pensar o professor como pesquisador. O site do MEC, ele acaba disponibilizando alguns materiais de pesquisa, tanto para educação de pessoas com deficiência quanto para outros temas específicos que o professor queira trabalhar. E eu lembro, quando eu trabalhei pelo NAAPA, que a gente sugeria o site do MEC, e até dava alguns links, já dentro de algumas temáticas. Você acha que essa busca, que é um campo de informação, é acessado, passa pelo cotidiano do professor, é uma coisa que vocês têm investido durante a formação - até para poder mostrar esses caminhos?

Entrevistada: Eu acho que não. Eu acho que existe uma questão de hábito. Professor, de repente, perde o hábito da pesquisa. Eu acho que um grande problema que a gente tem - maior ainda - é na questão da política. Não a partidária, mas estou falando de política pública: que quando entra uma troca, essa troca, às vezes - normal, eleições, troca governamental, às vezes de partido - também tem uma troca de posicionamento, de filosofia política e educacional, então aquilo que se começou não se acaba. Então o professor, às vezes, não sente uma continuidade. E aí, se ele não sente uma continuidade, ele acha que não vale a pena ele pesquisar. Porque tudo que ele pesquisar, depois pode ser ignorado. Eu tenho visto que, às vezes, você ouve muito essa fala mesmo “ah, mas isso já foi dito que era certo, e agora não se usa mais”! Então é como se a educação, ela fosse, a pedagogia fosse uma ciência que, como é que eu vou te dizer... Que as coisas parecem que não se fortalecem. Mesmo com todas as pesquisas que se tem, não se fortalecem as teorias. Mas não há uma troca das teorias. O que há é uma troca de como é que se vai aplicar aquilo.

Pesquisadora: São os planos de governo que se trocam

Entrevistada: São os planos de governo que se trocam. Não se troca a base. O marco teórico, a teoria, ela não se troca. Nós acreditamos no desenvolvimento da linguagem, como Vigotski, no desenvolvimento de todo esse processo que ele construiu, isso não se troca, mas permanece. Então você não deveria ter essa insegurança. Mas se usa isso como argumento, muitas vezes

Pesquisadora: Há uma confusão entre o que é um plano do governo atual, o que é a teoria, o que são os métodos...

Entrevistada: Isso. Não deveria, porque o projeto político-pedagógico ele estabelece, ele marca o pensamento filosófico daquela escola, o marco teórico. E então ela prossegue de acordo com aquela filosofia que ela escolheu. Teoricamente, deveria ser assim! Vejo que, alguns professores, quando você dá essa sugestão - aí é uma estratégia - dá certo. Mas também você corre, às vezes, um risco... Não sei, eu acredito que, aí sim é um ponto de pesquisa: por que o professor não pesquisa? Ele espera aquilo que a gente chama - entre a gente mesmo, entre os professores, tem uma certa gíria - de uma receita. Não sei se pelo cansaço pelas tentativas por essa mudança. Nós falávamos, hoje, sobre os cadernos que chegaram agora, de acordo com o currículo. São cadernos de aprendizagem para as crianças, de acordo com o currículo da cidade.

Pesquisadora: É um livro? Esse caderno é um livro didático?

Entrevistada: São livros. São livros onde a criança vai e faz atividade. E aí, nós nos lembrávamos dos cadernos anteriores, do material anterior, que eram de acordo com as “expectativas de aprendizagem”. E lembrávamos não como o partido anterior, mas a gestão anterior. E falávamos sobre algo anterior ainda, porque já temos bastante tempo na prefeitura. E aí nós falávamos dos cadernos do PIC²⁴, que era algo muito antigo; e falávamos do “TOF”, que é “Toda Força ao 1º Ano”, hoje é PNAIC²⁵; então a gente estava comparando esses materiais todos. Nessas trocas, é como se o professor... Então, imagina que você, em um ano, usa um caderno, onde você tem as “expectativas” - hoje já não são mais expectativas. Mas aí, você tinha, até o ano passado, ano retrasado, os “direitos de aprendizagem” e volta de novo como as “expectativas de aprendizagem” ... Então essas nomenclaturas, essas trocas, às vezes, parecem que deixa professora inseguro da prática dele. Então, na educação, parece que não tem uma permanência. Mas, na verdade, tem.

Pesquisadora: A política é que dá uma instabilidade para algumas coisas.

Entrevistada: A política traz essa instabilidade, mas existe uma fundamentação teórica em cada um deles. Não é descartada essa fundamentação. Muda-se esse visual, aprimora-se - tenta se aprimorar, na verdade - a perspectiva. Os cadernos da cidade agora, de São Paulo, esses cadernos de aprendizagem de acordo com currículo da cidade, propõem uma educação integral. Então é uma proposta que visa complementar o que teve anteriormente. Mas, no dia a dia - a gente tem que ser sincero, eu acredito, aqui, para cooperar com a sua pesquisa, e porque eu vejo que é necessário para, talvez, ter alguma mudança, que a gente tenha essa responsabilidade - eu acredito que, no dia a dia, não vem isso pro professor, entende? Não vem essa visão de que essa mudança, ela foi algo que foi se aprimorando. É simplesmente: mudou!

Pesquisadora: O professor não acompanha o processo, não é? Acho que, quando chega para ele, é o produto final?

Entrevistada: Isso. É porque, na prática, é assim: você pega aqueles livros que chegaram na escola, em várias caixas, dos cadernos de expectativas. “Olha, você não vai mais usar isso. Então você põe lá. Agora você vai usar esses cadernos aqui, esses livros aqui.” Então é como se fizesse isso com a visão

²⁴ PIC – Projeto Intensivo no Ciclo

²⁵ PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa

do professor, com a mente do professor. então: “Isso não se usa mais. Então agora você usa esse aqui”. E é por isso que, eu acho, que às vezes ele desiste, até mesmo, de ser um pesquisador.

Temos professores pesquisadores. Tem uma geração chegando na escola, que ela tem essa visão de questionamento. Talvez pela Universidade estar pedindo: “olha, vamos fazer uma monografia, um trabalho de conclusão”, depende também desse posicionamento que ele veio da Universidade, da formação inicial dele.

Mas tem um grupo de professores que parece que, às vezes, está exaurido disso, está cansado: “não vou fazer essa pesquisa, porque pesquisa em educação não dá resultado”, ou: “pesquisa em educação se transforma em número, e não em um material para reflexão”. Aí começa a fazer pesquisas mais voltadas para “quantos alunos atingiram o objetivo de estarem alfabetizados dentro do ciclo de alfabetização”. Aí vai uma pesquisa numérica, mas não se perguntam o porquê.

Pesquisadora: Não se olha processo, olha o produto. E aí, eu acho que você vai propondo, que eu vou entendendo, que tem alguns processos que precisam ser pensados. Acho que o próprio papel do professor, se apropriar da função dele, e de ter seguro em si, a partir de qual base que ele vai entender o processo de aprendizado do aluno, para ele também se organizar enquanto ensina. E que aí, às vezes, ele se perde nisso por esses vários materiais que vão chegando, que hora tem uma função e, depois, deixa de ter. Essa instabilidade toda, ele vai ficando mais inseguro. Até porque, eu imagino que também, ali no dia a dia, no uso disso tudo, ele vai vendo, às vezes, um efeito que não corresponde, talvez, ao que tinha de expectativa. E aí, nisso, ele vai se colocando no lugar de que não sabe trabalhar com aquilo ou, até mesmo, desistindo de pensar no seu fazer, ou como enriquecer o seu fazer.

Entrevistada: O mais difícil, também, é que, para o professor - não o professor da sala de recursos - a inclusão, a educação especial, esse aluno na sala, ele vem na contramão disso tudo. Porque, na educação especial, o fato de você fazer um plano de desenvolvimento individual é uma pesquisa. Porque é um material que pode ser alterado durante o ano, de acordo com o potencial, com os objetivos que foram alcançados. E aí, tem que articular com professor da sala de recursos, e ele tem que pensar, então, o que ele vai fazer. Então eu falo que a educação especial, ela exige do professor uma revisitação, e parece que ele tem que mexer com algo tão profundo, que são esses conceitos de aprendizagem dele e como é que ele vai fazer com aquele aluno. Parece que, aí, ele tem que parar, para refletir mesmo. E, por isso, parece que esse aluno na sala impõe para ele mais uma tarefa, mais um fazer. E incomoda muito, porque é algo que, talvez, ele não esteja habituado a fazer. Eu não estou falando que ele não planeja, ou que não trabalha. Trabalha intensamente. Mas que ele vai ter que fazer isso de uma maneira mais voltada para pesquisa. E é por isso que, eu acredito, que seja esse um dos motivos que incomoda, e que ele fala: “eu não fui preparado para isso”, que é a frase que eles falam: “eu não estou pronto”.

Eu acho que chega uma hora que passa da questão da deficiência. A gente sabe que tem algumas questões que são difíceis, que geralmente são ligadas ao comportamento dos alunos, a questões comportamentais deles, algumas dificuldades específicas da deficiência. Mas quando eles falam: “olha, eu não fui preparado para isso”, eles estão falando, justamente, de ensinar àquela criança. Porque quando eles chegam nesse ponto de fala, eles já falaram, já reclamaram, já falaram, já se queixaram do comportamento. E aí o que eles estão falando, nesse momento, é justamente que eles falam que não sabem como ensinar aquela criança.

Mas então eles têm que pesquisar como ensinar essa criança! Tem que buscar... meios na didática, no que eles aprenderam na universidade, nas experiências que eles têm com os outros alunos

Pesquisadora: Como formadora, você fala que o professor às vezes fica assustado e acaba fazendo essas falas. Você já teve a oportunidade de ver movimentos que fossem diferentes dessa primeira

negação? De que não sabe lidar com isso e, depois, em algum outro momento, que esse professor conseguiu?

Entrevistada: Já. Já vi professor que falou não só “eu não sei lidar com isso” como falou “eu não vou trabalhar com esse aluno”. Quer dizer, eu estava na sala de recursos e professor que chegou e falou: “Olha eu não vou trabalhar com esse aluno. Não sou obrigada”. Aí a gente tem uma outra questão que, nem é isso que a gente está falando aqui. E aí você se propõe a estar ajudando, a estar em parceria.

O professor se sente sozinho! ele sempre fala isso. E quando você se coloca e vai mostrando o caminho para alguns - não digo uma receita, senão eles seguem aquilo e parece que não sai mais daquilo - mas você inicia, e vê, mostra algumas possibilidades, eu já vi um movimento de professores prosseguirem. E aí eles vão trazendo: “será que, se eu fizer isso, pode?”, “será que, se eu fizer isso, dá certo?”. Respondo: “Professor, faça para nós vermos se dá certo. Vai ter que fazer primeiro.”

Às vezes, a criança com deficiência causa essa angústia também, porque o resultado com ela é um pouco, pode ser que seja um pouco mais demorado. Mas eu acredito que com todas, você nem sempre vê o resultado daquilo que você trabalhou com aluno no ano que você trabalhou com ele. Às vezes você vê no próximo ano, e ele não está com você. Mas para a criança com deficiência, por causa das dificuldades - às vezes dificuldade de aprendizagem, algumas dificuldades na comunicação - o professor não consegue enxergar o trabalho dele. Muitas vezes acontece isso também. Então ele vai desistindo. Ele: “ah, não deu certo!”. Mas, em algum momento, o aluno dá uma pista de que deu certo. E muda bastante a atitude. Eu já vi professores que fizeram blogs com o trabalho. Foram se animando, se animando, se animando e fizeram blog da turma toda, da sala toda, porque aquela criança deu resultado. E aí, aquele que estava muito quieto - que tinha uma dificuldade de aprendizagem, não tinha uma deficiência - acabou respondendo junto com a criança que tinha deficiência. E ele acabou se animando. E aí, as coisas prosseguem melhor. Eu tive uma professora de história que ela fez exatamente esse movimento, teve essa fala, e ela foi para sala de informática, ela foi ser POIE²⁶ - que a gente fala que é professor da sala de informática. E, na sala de informática, ela começou a perceber que ela poderia usar uma ferramenta com as crianças com deficiência, que as tecnologias são muito abrangentes para eles. E o que ela fez? Ela começou a adaptar os temas de história usando a tecnologia. Então, ela fez justamente isso: um blog onde eles tinham acesso às aulas de história. Mas se o tema da aula era, por exemplo, Segunda Guerra Mundial, ela localizava um museu virtual onde tivesse imagens da Segunda Guerra Mundial e fazia as explicações ali; se o tema da aula fosse Mitologia, ela trazia imagens sobre mitologia, trazia pequenos textos, trazia áudios, vídeos. E as crianças acessavam. E as crianças com deficiência também acessavam. Então começou a ter uma mudança muito positiva, e ela entendeu que o que ela fazia poderia beneficiar todo mundo. Foi um trabalho muito bom que ela tinha. Uma professora de matemática, também: ela decidiu, então, estudar, fazer pós-graduação de matemática, mas voltada para a arte. E depois ela fez uma formação específica, eu achei muito interessante: ela foi estudar a educação física na deficiência. Mas ela é professora de matemática. Mas ela queria entender a psicomotricidade, a questão da movimentação, e aí ela foi estudar. Ela escreveu um artigo que foi publicado numa revista no México, até foi levado esse artigo para fora, porque foi muito interessante. E ela trabalhando com a sala inteira a temática para ajudar a criança com deficiência. Então ela faz ábacos com a sala toda, mas ela explica todo esse processo. E aí, a sala tem que pensar em como fazer um que vai beneficiar aquele aluno com deficiência. Então ela traz um movimento. Não fica estagnada, ou fica parada, o susto não faz com que ela não queira pesquisar. Mas tem que pesquisar!

²⁶ Professor Orientador de Informática Educativa

Pesquisadora: Se você pudesse identificar, quais elementos que foram fundamentais, para esse professor mudar desse discurso de que é muito difícil, eu não consigo, para esse professor que conseguiu superar essa impressão inicial, e conseguiu ver o seu trabalho de um jeito diferente?

Entrevistada: O primeiro elemento eu acho que é ter, realmente, um olhar da escola. Ter essa parceria, seja com coordenador, com professor da sala de recursos. Ter alguém que ajude ele a sair desse posicionamento.

O segundo é a disposição dele mesmo em se aceitar. Porque ele vai olhar para ele mesmo, ele vai ter que dar uma mexidinha nele. Aí eu acredito que aí vem esse olhar para o aluno, quando ele descobre esse aluno. Quando ele se dispõe a olhar para esse aluno, sabe? Então, não classificar mais: “ah, é o menino com o andador”. Não, é o Jorge. E o que que ele gosta? E o que que ele faz? Então quando você apresenta esse aluno, pronto. É olhar para ele como um aluno, como uma possibilidade, como alguém que está ali para você trabalhar. E aí ele muda.

E o resultado que dá, quando ele consegue achar o resultado daquilo ali. Quando você consegue convencer ele de que: “olha quando o aluno coloca o pé na porta e entende qual que é a dinâmica da sua aula...” - não é a dinâmica do conteúdo, mas que ele entende até como você é professor. Que tem aluno que passa a ter essa interação com o professor e isso faz com que ele mude.

Pesquisadora: Também tem, então, uma parte do aluno envolvido nesse processo todo, que é um conjunto amplo de coisas que, acho, que vão se estruturando e vão se organizando para poder produzir essa mudança.

Entrevistada: Eu acho que é verdadeira mediação. É a troca.

Pesquisadora: Lá na Elis Bueno, você tem percebido desses movimentos? Ou você acha que eles já se colocaram, quando você começou a trabalhar lá, eles já se colocavam diferentes?

Entrevistada: Não, a Elis Bueno, ela tem um desenvolvimento, e um olhar, que hoje ela caminha. E aí, a professora Julia está na sala de aula, na sala do segundo ano. E ela vai para sala de aula, então, e faz esse movimento também. Porque os professores, então, veem a professora na sala de recursos, e é a mesma professora na sala comum. Então eles começam a entender que ela tem esse entendimento das dificuldades que eles têm. Talvez, por isso também... É um facilitador para ela. Mas existe uma disposição, na Elis Bueno, de entender os alunos. Eu estava outro dia na sala dos professores, tomando um café mesmo, à tarde, com eles, e eles estavam fazendo um mapa da sala de aula, para poder fazer uma movimentação dos alunos, da disposição em que eles se sentam mesmo. Eles observaram que o aluno que sentava mais próximo do professor, às vezes, ele se colocava num posicionamento diferente - e eu achei muito interessante o que eles fizeram - e aí ele acabava, por talvez estar próximo do professor, ou porque está inibido, mas, de alguma maneira, melhorava o resultado da aprendizagem dele. Então, eles estavam ali com um mapa da sala, e conversando sobre como é que eles iam fazer o próximo movimento, para poder estar mudando os alunos novamente, poder estar articulando. Então você vê que é uma preocupação. E com as crianças com deficiência não é diferente. Eles entendem as dificuldades, mas a dificuldade até de vulnerabilidade: vulnerabilidade social, de acesso à escola; é um pai que, às vezes, não quer trazer. Mas eles tentam fazer esse movimento de participação dessa criança. Da criança estar tentando, participando das atividades, mas também estar desenvolvendo na aprendizagem. Existe uma preocupação, assim, bem grande deles - até às vezes uma angústia - quando a criança, por algum motivo, pela sua própria condição, às vezes, não consegue alcançar aquilo que eles planejaram. Mas aí se pensa de novo. Eles têm esse movimento.

Pesquisadora: Você acha que você, enquanto PAAI aqui do CEFAl, contribui com o processo formativo na escola Elis Bueno?

Entrevistada: Eu acredito que através da figura da Julia, eu confesso a você. Eu acho que, enquanto PAAI, o tempo da PAAI lá, eu acho que é pouco. Assim, são todos esses anos, mas muito mais diretamente com a gestão, mais diretamente com a Julia. Então, através dela, talvez ela seja o instrumento da PAAI lá de dentro, do CEFAl lá de dentro. Mas contribui sim, em muito, a presença do CEFAl, na representação da Julia, dentro da escola, na formação desses professores. O que eu sinto é que, quando eles vêm à PAAI, eles se sentem mais acolhidos, mais seguros, e pedem às vezes: “você pode vir para conversar com a gente?”. Momentos que a escola passa por alguns momentos difíceis, às vezes, e pede para que nós estejamos lá.

Pesquisadora: E você acha que, mesmo que sua presença na escola não seja tão intensiva, e que a Julia tenha esse papel de representação do CEFAl, - ela consegue fazer isso de uma forma bacana - Você consegue identificar o que que, exatamente, é sua contribuição para os processos inclusivos lá na unidade?

Entrevistada: Sim, eu acho que a contribuição vem dessa questão do olhar mesmo - através não só da Julia, mas também da gestão - de estar articulando, de estar trazendo essa possibilidade dos pais se achegarem mais à escola, da escola não ter receio de chamar esses pais ali dentro, dos professores terem esse conhecimento. Por exemplo, eu fiz uma formação lá a respeito da síndrome de Duchenne. Então, dos professores se abrirem e entenderem que existe uma função do CEFAl que, mesmo que não esteja diretamente com eles, mas está articulando para que aconteça, de ter essa segurança de que pode recorrer e pode buscar, que não se está sozinho, que são várias instâncias que essa educação especial alcança, que aquela criança está sendo vista... que não está lá criança, simplesmente, digamos assim, entre aspas, “jogada” lá. Ela está, mas ela é assistida, se for necessário, se chama, se atua de várias maneiras. Então eu acho que isso eles sabem, eles percebem isso. O que eu acho interessante é que sempre se encontra com os professores, por exemplo, a professora de inglês de lá, ela sempre traz para mim, em conversas informais até: “Olha eu fiz isso com a aluna”, “Eu trouxe um livro para ela”, “eu trouxe um caderno” “ela melhorou”. Então tem essa visão.

Pesquisadora: Ela te conta o que ela fez, as estratégias, e quer compartilhar.

Entrevistada: Ela conta e compartilha. É porque eu, às vezes, passo pelas salas onde tem algumas situações mais críticas. E aí a professora fala o que acontece.

Pesquisadora: Esse tempo que você está acompanhando a escola, acho que fortaleceu vínculos entre você e o grupo de professores. E acho que eles reconhecem que você pode ser uma colaboradora, no sentido de saber, também, um pouco do que eles fazem, de também ajudar eles a ampliar esse fazer com as crianças que eles dão aula. Para a gente mais ir encerrando - você acha que como PAAI hoje, em relação também à formação - você acha quanto a sua função se aproxima ou se distancia de ser uma formadora para a educação inclusiva?

Entrevistada: Eu acho que se aproxima quando eu consigo... Sinceramente, eu gosto muito da formação. Então, tem a frente com os estagiários, e isso para mim é bom, porque eu estou formando, literalmente, aquele que vai chegar ainda a ser professor. Eu acho que aí é uma aproximação boa. Gosto muito das formações com os professores mesmo, *in loco*, assim, JEIf ali, conversando e levando. Umas pessoas não gostam, mas acho que nós já passamos dessa fase de serem difíceis. Eu

vejo que há uma busca, também dos professores, que eles gostam também, se sentem mais seguros. E aí aproximação é boa, a cooperação é boa para educação inclusiva, quando você dá essa segurança para ele.

Mas o que distancia, eu não digo da educação inclusiva, mas acho que o que nos distancia são fatores do dia a dia. Por incrível que pareça, as questões dos recursos para a educação inclusiva, nos distancia da visão formativa que as escolas teriam que ter do CEFAL. Então, muitas vezes, o CEFAL ele supre os recursos. Ele vai lá como uma fonte para suprir os recursos. Quais recursos? O auxiliar de vida escolar. Então você, às vezes, vai para uma escola com a intenção de construir um processo formativo naquela escola, você vai para escola com a intenção de levar a prática, de conversar, de refletir sobre aquele aluno. Mas a angústia do dia a dia da escola te afasta da função formativa, porque te coloca como alguém que vai suprir uma necessidade que, para a escola, é maior, que - no entendimento da escola - é maior, que são as questões da vida diária: as questões de ter alguém para alimentação, locomoção e higiene; e as questões de ter um estagiário em sala de aula para que aquela criança fique bem, ou para que não se tenha preocupação com os comportamentos daquela criança - também fugindo da parte formativa, porque não necessariamente para o desenvolvimento qualitativo da aprendizagem da criança. Então aí afasta, aí me afasta da função formativa, aí me afasta da função inclusiva. Aí a inclusão fica sendo ceder recursos. Isso, às vezes, deixa a gente pouco triste. A gente sabe que faz parte o gerenciamento de recursos - até um certo ponto, porque a gente precisa de verba pública para ceder recursos, eu não gerencio a verba pública - e isso às vezes nos deixa - o que a gente chama de apagar incêndios - nos deixam um pouco tristes.

Pesquisadora: Porque isso toma uma dimensão enorme...

Entrevistada: Isso toma uma direção muito maior. Quando você recebe um processo de Ministério Público de uma criança que, por exemplo, tem TEA, apresenta o quadro do TEA, mas quando você vai na escola - daí você vai ter que avaliar essa criança, qual que é a condição dela, para ela poder receber auxiliar de vida escolar - aí você vê um potencial, uma independência que essa criança apresenta, que tem um bom funcionamento. Mas, por causa de um Ministério Público, você tem que sentar aqui no CEFAL, redigir ali uma resposta ao Ministério e, quando chega, você tem que ceder o recurso do estagiário, mas para uma criança que você vê que não precisa. Então, se você tivesse um processo formativo do professor entender, até mesmo, por que que você tem esse recurso? e para que?, e qual é a criança que, realmente, vai necessitar desse recurso?, talvez você não tivesse tantos problemas, tantas angústias, se você conseguisse trazer uma reflexão e um posicionamento diferente, um olhar diferente. Mas aí já é uma questão que entra em tantas outras. Barreira atitudinal: às vezes, a pessoa também não tem essa disposição; às vezes, um receio daquilo que ela diz que não conhece é maior.

;

Entrevista 3: feita em 09/11/2018.

Pesquisadora: Por que fazer de novo essa entrevista? Eu fiz a qualificação e aí, na qualificação, eles (a banca) pontuaram algumas coisas. Eles falaram: “ah, Iara! Seria importante aprofundar mais alguns temas.” E, também porque o instrumento que eu vou usando pra nossa entrevista é baseado na entrevista reflexiva, que sempre tem, também, o objetivo de poder voltar e falar dos temas que foram conversados na entrevista. E aí, por isso, que eu achei legal que a gente pudesse retomar alguns deles. Como a minha pesquisa é pensar o formador de formadores no processo da inclusão, o que foi se destacando na sua entrevista? Quando você foi falando da sua atuação com as crianças, da sua atuação com os professores, da sua atuação com o grupo da escola e depois, também, aqui, com os estagiários, e que foi importante pra gente refletir? Que você não faz nenhuma menção à ausência da atuação na Saúde. Quando você fala do seu processo como professora, você fala do seu processo, da sua atuação

pedagógica. Você não se prende ao “o que a Saúde tem ou não a dizer dessa criança?” ou “que a Saúde ajudou ou não no meu trabalho como professora”, mas você vai falando do seu percurso como professora, da sua atuação como professora, e a gente olha pra criança a partir do espaço que ela ocupa na escola – você olha, você tem esse cuidado. Quando você vai falando do seu trabalho, quando você rememora sua história como educadora e formadora, você sempre também coloca que você entende que é “nós”. Então você fala: “nosso trabalho com a criança”, “nós nos organizamos pra poder levar a criança pra viagem”, “nós queríamos que essa criança pudesse participar de todos os processos”. Então, essa ideia de que a inclusão se dá pelo coletivo, se dá pelo processo colaborativo na escola, também foi aparecendo no seu discurso. A questão da prática pedagógica mesmo não está atrelada ao diagnóstico. Então você não comenta: “ah, a criança tinha deficiência intelectual, por isso deveria fazer um trabalho pensando nisso, nisso, nisso...”; você comenta: “era um menino, chamado João, que ele tinha essa questão, que eu fui pensando assim, construindo assim...”. Então, mais uma vez, acho que tem esse cuidado de olhar pra criança. Outra questão: quando você fala do estudante, você vai pontuando o que esse estudante faz - e não naquele discurso de que “as dificuldades dele...” - mas também você conseguiu identificar quais são as potencialidades, e que, aí, a gente se aproxima muito, tanto na noção de que o sujeito, ele é histórico, e ele está em desenvolvimento e que ele não precisa estar “maduro” para estar na escola, para se desenvolver. Ele está ali no processo de aprendizado, e a partir disso é que ele vai, também, podendo pensar quais são os desafios, pode criar recursos para responder a esses desafios. Acho que a última coisa que você falou, que ficou mais forte também - até pelo fato de ter sido uma das últimas coisas – é quando você fala das interferências formais no seu trabalho de formadora, que você fala da questão do Ministério Público, que às vezes ele determina qual é a ação na escola com essa criança que está vindo para a educação especial antes mesmo de você poder chegar e construir, com a escola, um percurso de acolhimento e um percurso pedagógico da criança. E aí, Gi, acho que foram esses elementos que apareceram na sua entrevista, que foi muito bacana você ter trazido, tem o quanto você se dedicou e pôde falar da sua história, e pôde se abrir e “sem vergonha” (risos). Tem algumas perguntinhas aqui que eu enumerei, para gente, a partir disso que você trouxe – acho que nem você estava com essa memória viva – conversar mais um pouco. Quais são os elementos que você foi identificando no seu caminho, ao longo da sua experiência como professora que contribuíram para sua atuação hoje? Como ela foi estabelecida dessa forma que eu elenquei, a partir dos próprios dados que você trouxe.

Entrevistada: Esses elementos não necessariamente teóricos, não é? Não necessariamente, mas de vivência mesmo...

Pesquisadora: Isso, exatamente.

Entrevistada: Eu acho que, para formação, enquanto professora, enquanto esse olhar que traz – esse olhar, que eu não gosto de falar que é um olhar inclusivo, mas é um olhar para a pessoa: para a diversidade, para as pessoas – eu acho que muito desse olhar vem da própria história de alguém ter tido um olhar para mim. A minha referência sempre foi a minha mãe, que não tinha um estudo – como a gente considera hoje – que fez até a quarta série, mas era uma mulher extremamente culta. Porque a educação formal, na época dela, tinha uma questão de trazer outras línguas, então ela conhecia francês, ela conhecia o latim. É uma mulher simples, que trabalhou desde pequena, muito trabalhadora, uma dona de casa que não trabalhava fora – pelo menos quando ela passou a ser minha mãe, porque a particularidade do olhar dela já começou aí: porque ela me adotou quando eu tinha 3 dias, então esse olhar dela para o diferente foi importante – e porque eu a considerava uma mulher adiante do tempo dela. Na rua, na época que eu era pequena, eu me lembro que tinha uma pessoa com uma escolha pessoal homoafetiva e as pessoas não falavam com aquele rapaz. E ele era um profissional, ele era um cabeleireiro muito bom, e ninguém dava jeito naquele meu cabelinho. Ela falava mesmo, assim: “ai, eu preciso de alguém que ajude!”, porque eu sempre tive muito cabelo, então, às vezes, ela falava: “dói até os meus braços pra pentear!”. E ninguém ia naquele cabeleireiro, eu lembro. Só vinham pessoas que eram amigas dele para ir, e ele morava na minha rua. E isso eu já era maior, já era adolescente, já tinha por volta de 12, 13 anos e aí vem as crises de querer arrumar, e nunca fica do jeito que quer. E aí eu lembro que ela tinha uma amizade com ele, o nome dele era S. E ele era o único que ela deixava cortar o meu cabelo – porque eu também não deixava outra pessoa – e ele tinha um

carinho muito grande por ela. Ele abraçava, ele beijava ela, e ele conversava com ela e, por vezes, às vezes eu não entendia, às vezes eu via eles conversando e eu não me atentava à escolha dele, pra mim isso não era importante. Ele era um ótimo cabeleireiro – e isso para mim era muito importante (risos). E, às vezes, ele chorava muito. Porque minha mãe era uma pessoa que, para ir de casa à padaria, que eram metros, ela demorava várias horas, porque ela parava para conversar com as pessoas e, quando você perguntava para ela se estava tudo bem, ela respondia de verdade (risos) se estava ou não. E quando ela perguntava para pessoa, ela escutava as pessoas. Então, esse olhar: ela não pedia diploma para ser amiga de alguém. Ela conhecia advogados, ela era amiga de advogados, de médicos, de donos de empresa. Mas ela também era amiga... a pessoa que ajudava na minha casa - que a gente não falava “empregada doméstica”, não era isso; era a “tia”, a “moça”, a “amiga” que ajudava em casa – então se sentava à mesa com a gente, e era isso que tinha que ser. Não era para ser diferente. Anterior a isso, ela tinha uma questão de ter uma criança com deficiência - aí eu era menor, eu tinha por volta de uns 7 anos - na minha rua. E ela falava: “É pra você brincar com ela.” “Por quê?” “Porque ela é sua amiga.” Eu falava: “ah, mas às vezes ela baba...”. E, no dia que eu falei isso, ela trouxe uma toalhinha pra mim. Falou: “Pronto. Agora você pode brincar com ela, não tem problema nenhum. É só você ajudar a limpar.”. Então o olhar da minha mãe, por ser uma dona de casa – não menosprezando, não é isso; é por não ter o estudo - não é o que se esperava.

Pesquisadora: Você encontrou esse cuidado, esse olhar... você encontrou em outras pessoas depois, ao longo da sua vida, até mesmo em outras situações?

Entrevistada: Eu encontrei. Mas eu vejo que, como ela tinha... O que me chamou atenção, o que me chamava atenção, é a própria história dela, a maneira como ela olhava para as pessoas. Porque ela tinha, por exemplo, uma amiga, que também tinha um posicionamento homoafetivo, que tinha esse posicionamento, essa questão pessoal - eu considero isso algo pessoal, eu não vou perguntar para pessoa qual é a escolha, ou qual é o sentimento que ela tem ou qual é o posicionamento que ela tem, ou como ela se enxerga para ser amiga dela - e eu lembro que, um dia, ela pediu para essa pessoa para me dar aulas para me preparar para o vestibulinho, e quando ela entrou na escola - era uma professora de química - e ela foi procurar essa moça, as pessoas ficaram comentando - e aí eu já era maior, eu já tinha por volta de 14 anos. E as pessoas comentaram: “será que é?” - o nome da moça, acho que era C. - “será que é amante da C.?”. E aí, eu olhei - porque aí eu já tinha um entendimento - e aí eu fiquei olhando, indignada e falei: “nossa, minha mãe não tem vergonha?” e “minha mãe não vai se envergonhar disso?”. E a minha mãe esperou a C., chegou essa moça, ela abraçou. E essa moça: “nossa, que bom te ver!”, e conversou com a minha mãe. E elas eram amigas de infância. E minha mãe não parou, em nenhum momento - em nenhum momento - para dar satisfações para as pessoas, de que: “não, imagina! é só minha amiga!”. Minha mãe não se importou em nenhum momento com isso. Para mim, isso era uma mulher adiante do tempo dela, porque, para ela, não tinha, realmente, verdadeiramente, a menor importância algumas questões que, hoje, às vezes, as pessoas tratam com tanto - não é cuidado, que cuidado precisa ter - mas com certo medo, com certo receio.

Pesquisadora: A questão do julgamento moral, para sua mãe, não era o que determinava o campo das relações dela.

Entrevistada: Isso. Isso era surpreendente. Porque filha de uma família tradicionalmente mineira, muito religiosa. E era muito difícil isso para ela isso. Assim, imagino que a criação que ela teve não inclinaria ela para isso. E aí ela se casa com meu pai que é um italiano, de uma tradição católica - e, na época que ela casou, ela era praticamente entregue ao marido. Então ela fica dois anos só aprendendo a cozinhar com a minha avó para depois poder ter a casa dela e morar sozinha com meu pai. Então, algo muito rígido...

Pesquisadora: São hábitos muito tradicionais.

Entrevistada: Ninguém espera que, com essa tradição, ou de uma mulher que decide estar ali, naquele posicionamento de não ir trabalhar... E eu lembro que, quando ela ficou doente, a gente começou a conversar um pouco mais - não tanto quanto eu gostaria - mas ela, por exemplo, revelou um sonho que

ela queria ter sido, olha só: GCM. Porque ela achava lindo ser policial, porque ela achava que era muito bonito vestir um uniforme. Então, me parecia que era uma mulher cheia de sonhos e que, talvez, ela ficasse pensando sobre as questões, mas que ela achasse muito mais importante ser amiga daquelas pessoas, porque aquelas pessoas tinham as opiniões, ou combinavam, ou eram pessoas que ela, simplesmente, gostava. E eu falo que ela é o meu foco de inclusão, de referência de deficiência, de inclusão.

Pesquisadora: De uma sociedade para todos.

Entrevistada: E ela não tinha, uma coisa muito curiosa que ela não tinha... Eu não gosto muito dessa questão, assim: dó. Porque a dó impede você de agir, você não consegue “ah, não vou porque ele é deficiente”, “ah, eu não vou dar uma lição, não vou dar um desafio para ele... ele já é deficiente e ainda vai dar esse desafio?”. Não é isso. Eu não acho que isso seja o caminho, não olha para pessoa, olha pra condição. Então eu não consigo. E aí eu sempre me perguntei: “de onde vem?”, porque não vem só da questão de ter estudado sobre deficiência. Mas eu lembro que ela era assim.

Pesquisadora: Ela [mãe] acaba sendo para você uma referência forte.

Entrevistada: Ela cuidou do meu avô que amputou uma perna, por causa da diabetes. E o tempo todo que ela estava com ele... Ele amputou o dedo, depois o pé, foi esse processo, e aí ele falou: “não, eu não vou andar!”. E ela: “não, você amputou um, você tem nove ainda!” E depois, quando foi o pé, ele: “e agora, T.?”, “ah, agora... você tem a sua perna!”. E eu lembro que foi até o joelho que ele amputou, e ele chorou muito, e falou: “tá vendo? agora eu não tenho nem a perna!”. Ela falou assim: “ah, então sua vida se resume a uma perna?”. Então ela sempre tinha algo de bom, um olhar de que: “olha, não acabou! vamos continuar”. Então não era pena, mas muito respeito...

Pesquisadora: Legal. Tem uma outra questão aqui. Considerando o seu relato da sua referência principal para pensar os processos de inclusão, o que você considera que é formativo, para você, e que hoje contribui para a sua atuação? Considerando essa experiência pessoal e de outras experiências de trabalho, como é que você compreende essa contribuição?

Entrevistada: Formativo, eu acredito que a Prefeitura de São Paulo, ela é muito rica. E quando eu ingressei nela eu tive muitas oportunidades - eu já ingressei numa época de um curso. E a própria educação, ela vem buscando ampliar esse olhar. Os professores, às vezes, se queixam da criança, mas fomos nós que lutamos e pedimos para que as crianças estivessem na escola de uma forma equiparada, que tivesse os mesmos direitos, mas que atendesse às suas necessidades. A gente que lutou para isso, na história da educação tem isso. Então as questões formativas eu sempre busquei, eu sempre gostei de ser professora. Então você começa a ir buscando para além. Quando eu fui descobrindo as questões histórico-culturais, histórico-sociais, você vai descobrindo os seus caminhos. E você vai buscando dentro do olhar do que você está trabalhando, que é o olhar da Prefeitura, como você encaixar esse trabalho. Então o meu trabalho nunca foi, mesmo dentro da sala de aula, uma coisa comum, eu sempre gostei muito mais de trabalhar com projetos, de fazer as crianças interagirem entre si, de trocar, de mediar. Eu não gosto que fique sentado um atrás do outro, olhando a nuca do outro. E isso, às vezes, a gente não sabe muito bem de onde vem. Mas eu acho que vem, mesmo, de uma prática que eu sinto falta hoje: eu sinto falta do magistério hoje.

Pesquisadora: Você passou por essa experiência [magistério]?

Entrevistada: Eu sinto falta da prática do magistério, de pegar essas meninas com 15, 16 anos, que estão, ainda, abertas às possibilidades, que não tem os vícios e - uma palavra que as crianças estão usando bastante hoje - o ranço: o ranço de tudo aquilo que a gente ouve. Elas não estão, digamos assim, entre aspas, “contaminadas”. De pegar essas meninas - porque nós éramos meninas, eu tinha 15 anos quando eu fui para o magistério, e aí você vai cheia de sonhos e sem medo. Então você não tem medo de que vai dar errado. Eu acho que o problema na educação é ter medo de que vai dar errado. Você não quer que dê errado, você não quer descrever: “olha, eu tentei fazer algo com ele, mas deu

errado”. Você não quer isso. Você quer ajuda, mas você quer falar só o que dá certo, você não quer falar sobre o que dá errado. Então eu acho que o magistério foi um alicerce de formação. A gente ouviu falar no magistério, hoje a gente brinca assim que, primeiro, a gente ouviu falar e, agora, continua a andar. Então no magistério a gente ouve falar: ouve falar de Vigotski, ouve falar de Wallon, ouve falar de Piaget. Aí, na pedagogia, você começa a andar com eles. E aí, acho que, no mestrado, você casa (risos). Mas, na base formativa, eu acho que o magistério é muito bom. E os cursos da Prefeitura eles têm um olhar para uma educação diferenciada, às vezes, do que acontece na escola. Tem que ver só como que você se apropria disso.

Pesquisadora: Sim, também em como é favorecido a participação nesses espaços formativos. Hoje, pensando, você como PAAI aqui do CEFAI nessa trajetória de 4 anos, como você entende esse lugar profissional que ocupa hoje? Como você entende a sua função?

Entrevistada: Às vezes não é bom perguntar, às vezes não é bom responder (risos). Eu vejo o CEFAI necessário, mas não permanentemente. Eu acho que o CEFAI ele é necessário porque a gente ainda não chegou onde deveria, porque o CEFAI ele deveria, verdadeiramente, ser um centro de formação, aí eu estaria muito mais tranquila. Porque isso ia significar que o entendimento da diversidade na escola está ok, que aluno é aluno e ponto. Que as especificidades, elas foram acompanhadas através da formação e você consegue, então, suprir aquela necessidade de materiais, de você ter um planejamento, então está tudo ok. Seria assim.

Pesquisadora: A permanência do aluno já estaria garantida.

Entrevistada: Já estaria garantida.

Pesquisadora: A questão seria pensar os processos de trabalho com ele?

Entrevistada: O CEFAI hoje, como ele é, para mim não contempla o que eu esperaria de todo esse movimento da educação especial. O CEFAI, como ele é hoje, ele tem garantido muito mais uma importância no sentido do serviço do que do sentido pedagógico. Você não consegue chegar no pedagógico, porque você tem que ir colocando, e ir passando, e transpassando as barreiras dos serviços. Então o que é isso? - Porque eu acredito que você vá levar isso para a universidade, você vai levar isso para a academia e aí, então, o que que a academia pode entender? Então ela considera um serviço desnecessário? Ou que não está contemplando? Eu acho que tem que ser dita a verdade, eu acho que se tem que parar e se dialogar. Porque os serviços, as estagiárias e os auxiliares de vida escolar, elas se tornam uma barreira para você conseguir atuar enquanto pedagógico. Para você olhar para esse menino: “o que ele pode fazer? o que a gente pode projetar, pode estar planejando pra ele?”

Pesquisadora: Você acha que vira uma gestão de serviços?

Entrevistada: Vira uma gestão de serviços.

Pesquisadora: E não um centro formativo?

Entrevistada: Sim. Por mais que se forme as PAAEs²⁷, você tem uma gama de tarefas que nem sempre visam à tarefa pedagógica-formativa. Então, quando você chega lá para fazer uma formação, você ouve: “por que não tem estagiário?”. Mas você está falando, naquele momento, de uma formação, de um enriquecimento, de um olhar para aquele menino, ou para aquela menina. E aí, isso vai consumindo a você. A gente sempre falou assim: “ah, a gente queria que o CEFAI não fosse mais espera, que o CEFAI não seja mais necessário”. Então eu não digo que ele não seja necessário. Eu acho que ele é necessário, como nós fomos lá na escola e você tem que chegar ao ponto de falar assim: “professora, vamos olhar o desenvolvimento, a idade da criança, isso faz parte”. Então, às vezes, está se precisando deste olhar formativo, de ter alguém ali, algumas vezes, nos bimestres, bimestralmente

²⁷ PAEE: sigla de professor de atendimento educacional especializado.

ou mensalmente, que entre no horário formativo e ajude a ampliar o olhar do professor. Mas por quê? Porque ele está dentro da dinâmica diária da escola, que é viva, que é um organismo e que não é fácil. Então o CEFAI poderia - e tem essa função. Mas até que ponto ele consegue executar essa função?

Pesquisadora: Você tem essa expectativa, mas a realidade ainda não está tão ao alcance

Entrevistada: Quando chega o laudo antes dessa criança, então, você tem um problema imenso.

Pesquisadora: Porque aí tem toda uma ansiedade.

Entrevistada: E não chegou na escola o Mateus, o Marcos, o João, a Maria... chegou a paralisia. E aí, quando chega a paralisia, você precisa de uma A.V.E.²⁸ para cuidar da paralisia. As vezes, não é uma A.V.E para cuidar da Maria, é para cuidar da paralisia. Mas e se a Maria tiver potenciais, e ela tiver uma autonomia onde ela não necessitaria de todos esses auxílios? Você já viu a Maria? A gente pergunta, eu pergunto, às vezes: “você viu a criança?”, “ah não, mas você precisa mandar para mim, porque vai chegar essa criança”. Mas você não conhece. Da mesma maneira que uma criança, que não tem uma deficiência, quando ela chega, ninguém pergunta: “quantos livros você já leu?”, quando ele vem da pré-escola. “Ah, mas ele vai pro primeiro ano, eu preciso saber!”. Não, ele vai construir isso. Então você vai construir também um trabalho com a criança com deficiência, vai ver as especificidades, você não vai ignorar essa questão. Mas se coloca algo na frente. O serviço sempre vem como se, para essa criança estar lá, precisasse ter a A.V.E e o estagiário.

Pesquisadora: Eu estou entendendo que você diz que o seu lugar profissional, hoje, é o lugar de alguém que vai gerindo serviços. E que tem a parte da formação, mas que esse gerir serviços ocupa um tempo, uma dimensão enorme no espaço das suas tarefas que você...

Entrevistada: A gente tenta irromper isso...

Pesquisadora: A formação fica num plano secundário?

Entrevistada: Como é que a gente tenta irromper isso? A gente tenta romper trabalhando, então, até com parte desses serviços. Eu brinco com as estagiárias: “olha, na Prefeitura, prédio é equipamento e vocês são serviço”. A gente brinca muito com elas. É uma oportunidade de formação com as estagiárias, e isso é importante. E nas escolas? Quando é possível. Porque aí você tem que passar essa barreira. Porque para você conseguir chegar, e você chega na escola... Às vezes eu uso até de uma estratégia: chego e converso na escola e falo: “olha, eu tenho aqui na minha agenda um horário pra fazer uma formação com vocês, vocês querem essa formação?”, para você conseguir conversar. Porque depois da formação, as pessoas acabam ficando impactadas, elas começam a ouvir e a refletir sobre a criança. Porque para fazer a formação - isso numa prática particular - eu gosto de pegar o perfil da escola, para levar para escola e falar um pouco do aluno que eles têm lá. E aí a gente consegue. Porque os professores precisam ser ouvidos também. Então, na formação, a gente consegue isso. Mas eu acho que, hoje, essa gestão de serviços ela ocupa um espaço muito grande.

Pesquisadora: Acho que você comentou, não sei se você quer dar mais alguma ênfase, se você tem alguma referência de trabalho, se você teve, de repente - ou durante seus estudos, ou as formações - algum caso, alguma situação que você tomou conhecimento, que você se interessou e que você levou com você depois para o espaço do seu trabalho. Tem alguma memória dessas referências?

Entrevistada: Eu acho que teve um trabalho que a gente fez, mas isso dentro - porque muitos anos de Prefeitura. Dentro da própria Prefeitura, tivemos um período de formação científica que se chamava *Mão na Massa*. E, na minha escola, nós fazíamos pesquisa com metodologia científica pra crianças, desde o primeiro ano. Essa foi uma oportunidade muito grande, que me ensinou, talvez, a trabalhar com projetos e estimular a criança a fazer pesquisa. Aí fala: “fazer pesquisa?”. Levantar hipótese, não

²⁸ A.V.E: sigla auxiliar de vida escolar

desconsiderar hipótese da criança e fazer com que ela entenda e vá traçando os percursos de que, se essa hipótese se confirma ou não. E nós recebemos, na escola, na época - se eu não me engano, ele tinha um nome bem engraçado: Professor Hamburger - que cuidava do departamento da Estação Ciência. E nós recebemos os franceses na escola - porque o projeto Mão na Massa vinha da França - para observar a minha aula, e era uma aula sobre os sentidos. Então essa questão é algo que eu trago comigo: o olhar que eles tinham. Eles tinham um olhar de construção de mapas conceituais para criança, então, de você pegar, na sala, e colocar todo o histórico, toda a história do que foi trabalhado, de como é que foi esse processo, e a criança conseguir olhar e identificar. Isso eu acho que é importante para criança com e sem deficiência.

Pesquisadora: Ter um apoio visual.

Entrevistada: Ter um apoio visual, um percurso de projetos. De você ter, nesse percurso de projetos, várias maneiras de registro - porque você tem o seu registro, a sua maneira de registro. Isso é muito marcante para mim, porque eu tenho muita dificuldade de registro, às vezes. Porque você vai trabalhando e não parar para registrar o seu trabalho. Então, às vezes, as coisas se perdem, você faz um trabalho muito bom e se perde. E lá eles tinham essa questão de registro: se você não consegue registrar só escrevendo, você pode registrar desenhando; se não registrar desenhando, você pode tirar uma foto. E, assim, você vai construindo à sua maneira de registro. Para a criança com deficiência, é extremamente importante - com e sem deficiência. Porque, às vezes, a criança não se identifica, ela pode pegar uma imagem, algo, e representar ali: “esse foi o registro da aula, o que eu vi ou que eu entendi”. Então, esse foi algo que eu trouxe comigo nessa prática de educação especial.

Pesquisadora: Vejo que foi especial no sentido de ter marcado sua prática. Parece abrangente por ter sido uma prática pedagógica para trabalhar com os alunos, sem ter um direcionamento só para as crianças com deficiência, mas que se pode pensar o processo de aprendizagem de todo mundo.

Entrevistada: Era baseado em experimentação, em concreto, em você dar atenção à hipótese de todos os grupos - que as crianças eram divididas em grupos - de não se colocar empecilhos para que a criança fizesse essas descobertas. Então não tinha, exatamente... Você precisa responder a fórmula da água; se a criança falasse alguma coisa: “é gelatina!”, então ela ia pesquisar o que era aquilo, como é que se acontecia aquilo. Então você não falava pra ela: “tá errado!”, “é isso aqui, desse jeito!” simplesmente. Você apresentava pra ela a possibilidade dela descobrir se a hipótese dela seria verdadeira, e isso era uma construção muito rica de conhecimento. Que exigia tempo.

Pesquisadora: Um processo de busca.

Entrevistada: Nem sempre era usado o registro convencional, mas eles tinham caderno, eles tinham noção de tudo que eles estavam fazendo.

Pesquisadora: Um diário de campo.

Entrevistada: Tinha. Nós fizemos um trabalho com arco-íris que foi muito interessante. Quando nós saímos no sol, pegamos a mangueira - uma sala de primeiro ano com quase 40 alunos - e aí nós colocamos na luz para fazer o arco-íris. E aí, para eles, isso ficou extremamente marcado: as gotículas de água, elas passavam e, então, faziam as cores. E eles olhavam, e se confirmava. E aí, várias maneiras de se fazer o arco-íris; então, várias experiências: depois, com CD, e as cores, o disco que tinha as cores para fazer o arco-íris e você girava. E olha: essa construção é marcada neles. Eu tenho certeza que eles não esqueceram. E havia uma etapa que era leitura de textos científicos.

Pesquisadora: Com eles [os alunos]?

Entrevistada: Com eles. E não havia: “ah, vamos traduzir de uma maneira mais fácil.”. Lia-se o texto da revista, e: “O que vocês entenderam? O que vocês acham?”. E pela construção, pelo caminho que nós fazíamos, eles conseguiam identificar nesses textos o que era o teor do experimento que eles

tinham feito. E aí, eles é que passavam para linguagem deles, não era o professor que fazia isso. Então era uma troca mesmo, uma mediação, você descobrir o que eles sabiam e, aí, ia-se trocando. Eram aulas muito boas mesmo.

Pesquisadora: Eu vou só voltar um pouquinho aqui na sua resposta anterior, que você comentou sobre a questão do CEFAl hoje, dessa configuração mais focada na gestão dos serviços. E teve o conteúdo da sua primeira entrevista, que você disse que o seu primeiro contato com o CEFAl foi um contato não tão satisfatório, não foi acolhedor para as questões que você estava passando naquele momento com um menino que tinha um transtorno de conduta. E aí, depois, ficou uma dúvida, pois mesmo tendo esses desencontros, o que te motivou a ser formadora aqui do CEFAl?

Entrevistada: Eu acho que fazer diferente. Quando eu chego na escola, os professores têm uma fala, uma gíria: você não está no chão da escola. Então, quando você vem para Diretoria, trabalha na Diretoria, eles falam que a gente deixa o chão da escola. Então é como se a gente não soubesse mais pelo que a escola passa. E eu brinco muito com os professores, que eu falo assim: “eu não só estou no chão de uma escola, como, hoje, eu estou no chão de 53.”. Porque eu passo em todas as escolas, que é o número de escolas que eu tenho. E eu acho que, quando eu vim para o CEFAl, eu vim como, mais ou menos, quando eu entrei para o magistério. Como as meninas jovens. achando que poderia fazer a diferença de alguma maneira. Você não vem... Não é uma ilusão. Você vem buscando fazer diferente. Você tem uma prática que é uma prática comum em um setor, mas você também tem uma prática pessoal. E, nessa prática pessoal, às vezes, eu tento fazer diferente do que foi a minha experiência com o CEFAl. Então eu quero que, quando pensar no CEFAl, mas com a minha representação, possa-se pensar de uma maneira diferente. É o que a gente tenta. E o dia a dia nos absorve, é lógico, e aí você descobre que, chegando no CEFAl, é muito mais difícil: você está sob uma política – que nem sempre você concorda – mas você precisa seguir um posicionamento, uma hierarquia. Porém, a sua essência nunca é tirada. Então, assim: chegar numa escola e não fazer a escuta de um professor, ou ignorar o que ele está falando é algo que eu não consigo fazer. Eu vou escutar o que o professor tem a dizer, seja o que for – bom ou ruim. Eu já escutei muito professor falando: “não existe essa história de inclusão!” E aí a gente conversa. A gente vai conversando. Então o que me levou a vir pro CEFAl é acreditar que eu poderia fazer um pouco diferente, e que eu teria acesso, na educação – não que eu fosse ser melhor – mas que eu teria acesso a uma outra visão, um outro patamar, que eu ia poder entender melhor como é que funciona esse sistema. Isso aqui proporciona isso. Hoje eu tenho um entendimento do sistema. E, talvez, poderia ajudar mais, posso fazer mais. E aí você já entende como é que funciona: os contatos que você precisa ter para ajudar as crianças, o acesso que você tem à informação, o entendimento da política – que é importante, é um outro posicionamento. Acho que foi, realmente, por isso. Porque vir, você vem com essa ilusão. A questão é permanecer.

Pesquisadora: E o que você acha que são os elementos que fazem você permanecer?

Entrevistada: Permanecer é porque hoje eu conversei com uma colega de setor e eu falei: “nós trabalhamos para as crianças”. Nem para os nossos superiores. Nós trabalhamos é para as crianças. E eu acho que é isso que faz permanecer, quando você vê que o seu trabalho fez diferença. Hoje, em especial, eu recebi a ligação de uma criança com deficiência e ele falou: “você me ajuda a ir pra faculdade?”. Então alguém que tem a síndrome que ele tem – que é uma síndrome degenerativa – teria desistido. E fui eu que acompanhei essa criança indo para cadeira de rodas. E ele me ligar e falar assim: “você me ajuda?” quer dizer... Foi uma referência para ele. Continua permanecendo essa referência. E ele não vai desistir porque ele está na cadeira de rodas. Ele quer ir para faculdade. Então isso já valeu a pena. O meu dia, hoje, já está ‘ganho’, entendeu? Então é isso que faz a gente permanecer. Você chegar numa escola e ver uma criança, e ver que deu certo algumas coisas. “Ah, mas deu errado isso!”. “Ah, então vamos fazer de novo.” – mas as coisas estarem acontecendo. Ou você dar uma formação e as pessoas falarem: “nossa, eu entendi que eu posso fazer diferente!”. Você vê o professor também, porque o professor tem que ser valorizado. Ele fala: “ah, eu consegui fazer isso!”. Para mim é muito bom o professor chegar e mostrar assim: “olha, eu consegui fazer essa atividade.”. Nem que seja uma. Ah que bom! Então isso faz permanecer. São pequenas. Essas coisas que fazem permanecer.

Pesquisadora: Você vê os efeitos do seu trabalho e são efeitos – por mais que tenha uma parte é muito burocrática – tem uma parte que, também, toca muito o humano, toca muito o outro, que você está colaborando para que essa pessoa também, esteja participando socialmente. Como esse estudante pensar em acessar outros níveis de ensino, é ele poder se pensar como sujeito da vida dele, mesmo que ele tenha uma deficiência, ele tem um desejo, ele tem uma vontade de estar em outro lugar também.

Entrevistada: Uma pessoa, uma vez, falou para mim assim – não da área educacional, mas do campo da fé, da filosofia de fé que eu sigo. E a gente tem alguns trabalhos, e uma pessoa chegou para mim e: “olha, não desanima.”, ela falou, “porque o nosso trabalho é semente, é semear.” Você vai plantar, e nem sempre você vai ver se essa árvore vingou ou não. E ela falou: “mas para você ter a possibilidade que nasça a árvore, você vai ter que ter alguém que vai lá e planta essa árvore.”. E ela falou: “fica feliz, porque você está plantando!”. Então vai ter que vir, às vezes, outra pessoa pra regar, pra cuidar – e aí é o professor que vai entrar. Mas você estar plantando e ver... Hoje eu vi a árvore, hoje eu vi uma criança que saiu muito triste, que tinha depressão, que não queria saber de viver na cadeira falando: “Não, eu vou fazer faculdade. Eu quero fazer faculdade!”. Então, pra mim, isso foi uma árvore já consolidada, cheia de raízes. Eu fiquei muito feliz.

Pesquisadora: Já está na parte da floração. Daqui a pouco já saem os frutos.

Entrevistada: Nossa, acho que eu vou me emocionar muito se eu vir esse menino entrando na faculdade!

Pesquisadora: E ele disse se ele tem algum curso que ele gostaria?

Entrevistada: Tem, ele escolheu dois cursos. Ele escolheu direito e escolheu tecnologia da informação. Nossa, eu fiquei muito orgulhosa! Muito mesmo.

Pesquisadora: Que legal! Você contou – também no final da outra entrevista – do Ministério Público. Que você acha que ele acaba, até, antecipando a sua ação na escola, que você não consegue muito, às vezes, ser formadora porque o Ministério já determinou algumas ações e que, aí, você vai ter que pensar em outros caminhos pra chegar no processo de formação e acolhimento da criança. Como que você lida com essa questão de que tem esses entraves que vão se colocando no seu trabalho? O que você acha que poderia ser formativo numa situação que tenha essas intervenções mesmo do Ministério Público? Ser formativo no sentido de “vamos poder pensar, antes, o sujeito; antes da determinação”. E como você pensa ou, como você se organiza para transpor esses obstáculos que vão surgindo?

Entrevistada: O Ministério Público, ele vem... A gente percebe que, à medida que você não consegue ter diálogo na escola, ou diálogo com pais, ou diálogo com as pessoas e, também, à medida que as pessoas não tendo mais informação – não necessariamente conseguindo interpretar essa informação – é que vem esses Ministérios Públicos. Então, o pai vai e fala: “meu filho é autista e ele tem direito ao acompanhante”.

Pesquisadora: Sim, até porque o Ministério Público aparece porque alguém pede.

Entrevistada: Porque alguém pede. E aí você fala: “não, mas o seu filho tem autonomia?”; “não, mas ele tem direito”. Ponto. Então, se não tem diálogo, se não tem esclarecimento – por isso que a formação é importante. Se não tem diálogo, não tem esclarecimento. A escola, às vezes, delicadamente, impulsiona o pai a isso: “então, não tem...” – e é, de novo – os serviços. “Não tem estagiário. Então o senhor vai ter que pedir no Ministério Público”. É diferente, por exemplo, de um caso onde você quer incluir uma criança que faz uso de ‘tráquea’, que você tem que fazer a limpeza dessa ‘tráquea’, é uma questão da saúde, e não tem quem, na escola, possa fazer. E aí você entra no Ministério Público para solicitar alguém para fazer a limpeza – isso por uma questão de saúde. O que a gente está falando é uma questão educacional.

Então, o que eu acho é que precisaria ter uma formação juntamente ao Ministério Público. Porque o Ministério Público ele lida com a lei. A lei é morta, ela é papel, ela não dialoga. Ele dá o cumpra-se. Por isso que ele dá o cumpra-se, porque não há o diálogo. Ele está perguntando: “Iara, você está de blusa azul?”, aí você fala: “não, não estou”; “cumpra-se, você vista uma blusa azul agora”. Ele não vai querer saber se você gosta de azul ou não. É porque está falando na lei que tem que ser blusa azul. “então você vai vestir, Iara!”, entendeu? Acabou. Então, pergunta para nós: “como é que está essa criança na escola?”; mas ele não ouve. Ele fala: “não, mas o pai quer, e a lei diz aqui, ‘ó’, a Lei Federal está falando...”. Mas ele não vê que, no município, a gente preza a autonomia, que preza as questões... ainda tem mais um olhar que a questão do âmbito federal. Então tem que dar esse cumpra-se. E aí você tem que explicar isso na unidade escolar. Por quê? Porque, muitas vezes, é um movimento anterior. Muitas vezes o professor se rende a uma condição de não ser um cientista de educação. Ele não coloca a postura de: “Olha, eu sei o que eu estou falando. O João não precisa de um acompanhante porque ele chegou aqui na escola e ele tinha dificuldade. Mas hoje ele já conhece a dinâmica, ele vai ao banheiro sozinho, ele se alimenta, ele faz as atividades em sala. Então não precisa de alguém sentado o tempo todo do lado dele, impedindo ele de se relacionar mais a vontade com os colegas”. Então se o professor, às vezes, fala isso, o pai não ouve, porque o professor não tem voz. Então isso é um problema para além, é um problema do olhar cultural para esse profissional que não é profissional, muitas vezes. Que as pessoas não enxergam como um profissional, se o professor está falando que não é necessário. E ter a coragem de falar que não é necessário. Então se criou uma cultura de que... essa cultura dos serviços que está aí – nessa cultura de serviços é que está o Ministério Público. O Ministério Público começou a ouvir um pouco, começou a pedir o plano de desenvolvimento individual das crianças. Mas ele não pede para ver se está coerente com a necessidade daquela criança. Ele só pede porque está pedindo na Portaria. “Ele tem plano de desenvolvimento?”, “Tem.”, Ah ok”. Mas assim: quem é esse sujeito? Esse plano está atendendo a necessidade dele? A gente pode suprir essa necessidade de autonomia fazendo um trabalho na sala de recursos? E qual é o olhar que o professor tem?

Pesquisadora: Como você acha que o Ministério Público poderia criar esse mecanismo, de fazer esse tipo de avaliação? Você acha que criar uma comissão? Não sei se é suficiente, mas, de repente, fazer uma comissão que envolva outras áreas, com as pessoas que estão exatamente nos serviços

Entrevistada: Eu acho que outra questão é que, talvez, o Ministério Público não seja o “vilão” dessa história. Não tem um vilão. Mas que não fosse necessário chegar até lá. Para não chegar até lá, a gente precisaria começar aqui, onde é mais fácil. Ter um diálogo simples entre família e escola, por exemplo. A família entender qual é o projeto da escola, o que está sendo feito pedagogicamente com o filho dela, por que que ele tem, ou por que não tem, como é que funciona isso. Ter um diálogo mais eficaz. Reunir esses pais, as crianças com e sem deficiência, entender qual é o sistema escolar. Hoje não se tem diálogo, por mais que você tenha mais acesso à rede social e tudo, não se tem o diálogo, olho no olho.

Pesquisadora: Sim, vemos situações de pais reclamando da escola em rede social, sendo que poderia ter usado um canal interno de conversa...

Entrevistada: Você tem coordenador pedagógico, que ele é o mediador ali da escola. Ele coordena e ele media essa situação. E não é efetivo isso. Não mesmo.

Pesquisadora: Por fim, como você entende a educação inclusão hoje? Acho que você já tem, aí, uma longa caminhada nessa área – como você a entende hoje?

Entrevistada: Eu estava tentando explicar para uma professora que falava assim, essa semana ela falava assim: “Tem muito prejuízo, porque a professora tem que parar para estar com esse menino com a deficiência, e os outros tiveram muito, muito prejuízo. Muito prejuízo. Muito prejuízo”. Então você pode ter esse olhar. Mas aí eu falei pra ela assim: “Mas qual foi o ganho? Teve ganho? O ganho de conviver, o ganho de conhecer. Entenda o desenvolvimento dessas crianças que estão tendo essa oportunidade de vivência, de que elas , talvez – talvez, não é? Porque nada é garantia – mas que talvez

elas serão adultos muito mais preparados para viver com essa diversidade?” Porque em todo esse movimento que a professora chama de... – mas a gente entende o que ela está querendo dizer – mas em todo esse movimento da professora ter que mudar, às vezes parar em um momento da aula porque a criança está muito agitada, ou porque a criança se jogou no chão, ou está chorando, o outro também teve uma aprendizagem. Porque ele teve que fazer um movimento de desenvolver essa capacidade de olhar, essa capacidade de espera, essa capacidade de “não, mas é que meu colega não está bem hoje.”- e aí, o que eu posso fazer pra ajudar, ou mesmo: “Ah, legal. Eu tenho um colega um pouco diferente, que ele precisa ter apoio ao subir no escorregador, e aí, como é que eu posso fazer?”, ou “eu gosto dele”. Ou não ter medo de chegar nesse colega diferente. Eu vejo muitos ganhos, eu vejo aprendizagem para quem está e para quem não está na condição de deficiência. E o movimento inclusivo, a intenção dele é que ele mude, é social. E o social começa onde? A escola é uma mini sociedade, está ali. Então, se a sociedade está agressiva, a escola acaba ficando, também, mais agressiva. Se a sociedade não se importa com o outro, a escola, também, a gente percebe, fica indiferente. E quando você quer, se a gente quer uma sociedade inclusiva, ou diversa, ou múltipla, nada melhor do que essas crianças estarem na escola. A gente tem que aprender a se responsabilizar uns pelos outros. O meu colega não tem... A saúde mental está um pouquinho prejudicada, tem algumas dificuldades, ele não entende, ele não compreende. Mas ele é uma pessoa que eu gosto, então eu vou conviver com ele. Eu vou buscar meios. Porque da escola eu espero que saiam os futuros profissionais, então eles vão começar a buscar meios das pessoas conviverem melhor. Agora, a gente vai se sentir muito falho se o único meio que a gente achar para diferença for uma fazenda bem afastada onde todos eles fiquem lá, e a gente só... E vai ser muito perigoso escolher, porque o que pode parecer normal, entre aspas, pra mim, será que é para você? Eu acho que é isso.

Pesquisadora: Pensando no livro O Alienista, em que todo mundo vai para o hospício. Porque aí, ninguém fica do lado de fora...

Entrevistada: Então eu acho que, na verdade, se você olhar bem de perto... Educação – é isso que eu te falo – vai ser só educação. Educação é educação. E aí a gente vai cuidando dessas diferenças. Acho que a intenção é ver a deficiência como característica, e não como deficiência. Característica da pessoa.

Pesquisadora: Você já ouviu falar no movimento da Vida Independente? Ele não trata o termo deficiência em relação às pessoas, mas de características funcionais.

Entrevistada: A CIF²⁹?

Pesquisadora: Sim, por trazer outra referência de pensar as pessoas no mundo. Aí a gente, de fato, não fica preso na questão da deficiência que se enxerga, mas das possibilidades que o mundo dá ou não das pessoas poderem viver uma vida e seguir.

Entrevistada: É, porque é isso: é como você funciona socialmente. Essa funcionalidade é importante, é muito melhor você pensar pelo viés da funcionalidade do que de um CID. Um CID te impediria, te bloquearia? “Ah, você não tem capacidade.” Como não?

Pesquisadora: É isso muito obrigada. Quer fazer mais alguma colocação?

Entrevistada: Não, eu só quero agradecer.

Pesquisadora: Eu que agradeço.

Entrevistada: Meu respeito e admiração que eu sinto por você como profissional. Tem pessoas curiosas para te conhecer na faculdade, de tanto que eu falo. (risos)

²⁹ Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde

LISTA DE PRÉ-INDICADORES DISTRIBUÍDOS EM INDICADORES

<u>Pré-indicadores</u>	<u>Indicadores</u>
<p>Eu sempre gostei de dar aula, fui para a sala de aula com 15 anos de idade (...) Eu não tinha medo de dar aula, entende?! Não tinha medo de um desafio, talvez não tivesse essa noção da responsabilidade, mesmo a maturidade de olhar “se essa criança passa mal dentro da sala de aula?” ou “se essa criança..., o que essa criança precisa”.</p> <p>Na educação inclusiva é uma história um pouco longa, porque eu fui me dar conta de que ano que vem completo 20 anos de prefeitura, então é bastante tempo e ainda sobram anos da minha vida e a gente percebe que já está com uma certa idade.</p> <p>Mas tinha maturidade de entender que a minha profissão era para além, e de que eu tinha didática, eu tinha que ter uma didática para ensinar todo mundo. Todo mundo era todo mundo mesmo!</p> <p>(...) o sonho era fazer parte do ensino público, o sonho era ser professora, tinha conquistado um sonho, então vamos embora.</p> <p>Eu não tenho, nunca tive problema, porque a escola é pública, não tem como a gente escolher para quem a gente vai dar aula. Mas tem como você conduzir a sua sala, de uma maneira que você consiga dar aula.</p> <p>Eu fui para educação especial mesmo, quando eu cheguei em uma escola, e, eu tive uma criança com transtorno de conduta. O que mexeu comigo nunca fui a deficiência, a baba, trocar fralda, eu troquei fralda de criança na escola (...)</p> <p>Com a formação na educação especial, eu fui me formar especialista em deficiência intelectual. E, aí veio a sala de recursos (...) começou a vir as crianças com deficiência, muito mais crianças com deficiências. Já tinha alguns, e, começou a chegar mais alguns alunos, porque a [EMEF] Carlos Guilherme era uma escola modelo, ela tinha acessibilidade, era alguns alunos, a princípio com deficiência física...</p> <p>Eu fiquei quatro anos na sala de recursos e te digo que, quando eu saí, já tinha estabelecido processo de entendimento de compreensão do que era aquela sala e porque ela existia.</p>	<p>1- Trajetória na educação pública e o desejo de fazer diferente: do sonho ao entendimento do sistema.</p>

<p>Então as questões formativas eu sempre busquei, eu sempre gostei de ser professora. (...) E você vai buscando dentro do olhar do que você está trabalhando, que é o olhar da Prefeitura, como você encaixar esse trabalho.</p> <p>E eu acho que, quando eu vim para o CEFAL, eu vim como, mais ou menos, quando eu entrei para o magistério. Como as meninas jovens, achando que poderia fazer a diferença de alguma maneira. Você não vem... Não é uma ilusão. Você vem buscando fazer diferente. Você tem uma prática que é uma prática comum em um setor, mas você também tem uma prática pessoal. E, nessa prática pessoal, às vezes, eu tento fazer diferente do que foi a minha experiência com o CEFAL.</p> <p>Então o que me levou a vir pro CEFAL é acreditar que eu poderia fazer um pouco diferente, e que eu teria acesso, na educação – não que eu fosse ser melhor – mas que eu teria acesso a uma outra visão, um outro patamar, que eu ia poder entender melhor como é que funciona esse sistema. Isso aqui proporciona isso. Hoje eu tenho um entendimento do sistema.</p>	
<p>(...) em 2000, eu tive um aluno (...) E eu nunca tinha tido este contato com nenhuma criança com deficiência, o contato que eu havia tido com crianças com deficiência tinha sido na minha trajetória na escola, mas as crianças ficavam separadas na sala especial.</p> <p>Quando veio essa criança para sala de aula, a mãe deixou, deu essas recomendações de que era para deixa ele rastejar na sala, e literalmente ele se arrastava, tinha paralisia, depois que fui entender a deficiência.</p> <p>(...) chega uma nova educanda, também com deficiência, esta dinâmica que eu te falei, anterior da escola: “então Gisele como você consegue lidar bem com K., ela vai ficar na sua sala!” Aí é uma criança com deficiência intelectual, que hoje não, é... eu não tenho essa competência clínica, mas pelo olhar que a gente acaba desenvolvendo, tinha alguns traços de TEA, na época não tinha isso não (...)</p> <p>... A sala nunca vai ser homogênea, por mais que você monte uma sala onde todo mundo, por exemplo tinha a nota igual, antigamente tinha ABCD e as fileiras da sala de aula de aula eram divididas assim.</p> <p>(...) é muito difícil você ter sempre que começar de novo, o ano para criança é algo tudo muito novo para começar de novo. Para a gente também, para mim, a gente compra caderno novo, caneta nova (risos), a gente parece criança, tudo bonito para a gente ter bastante reforçadores positivos.</p>	<p>2-A realidade em movimento: situações inesperadas que emergem ao longo da sua atividade docente.</p>

<p>(...) Eu pego a sala, as aulas das séries mais avançados, já peguei um terceiro/ quarto ano. E a criança com transtorno de conduta estava ali, eu nunca tinha visto algo assim, uma criança ameaçar a outra psicologicamente, sinceramente, extremamente inteligente, ele conseguiria montar o perfil de assombro para outra criança, que eu ficava impressionada. Me recusava acreditar que isto era possível.</p> <p>(...) aí vieram os alunos, veio o tempo de alegria (rsrsrsr). Só que quando você se forma, você se forma em deficiência intelectual, que legal! (rsrsrs). Você se prepara, você conhece um pouco de cada deficiência, tem aulas maravilhosas com professores ótimos (...) e, você entrou na sala, OK. Você tem aquela sala bonita, vai ser sua sala, você vai administrar e... e.... e agora?!</p> <p>E aí vem o deficiente físico, o deficiente visual, não vem só o deficiente intelectual.</p> <p>(...) Então aí afasta, aí me afasta da função formativa, aí me afasta da função inclusiva. Aí a inclusão fica sendo ceder recursos. Isso, às vezes, deixa a gente pouco triste.</p>	
<p>(...) era na infância mesmo, quando eu era aluna, não era professora. Nessa mesma sala que ficava separado de mim na escola, na rua eu brincava com uma criança dessa sala, porque minha mãe fazia questão, porque éramos vizinhos então brincávamos juntas, porém na escola não podíamos ficar juntas, eu não entendia isso.</p> <p>(...) a professora fazia um gesto de silêncio para não irrita-los, isso para mim era extremamente ofensivo, porque eu passava dando tchauzinho para minha amiga e várias vezes levava bronca, porque não era para mexer com eles. Não era nem: mexer com as crianças ou nem atrapalhar a aula da professora, não tinha essas...não eram nem chamadas de crianças, as crianças que estavam ali estudando como eu estava.</p> <p>E eu sempre, quando eu falo de inclusão, falo muito da minha mãe, pelo olhar que ela tinha, porque eu falo que ela era uma mulher adiante do tempo dela, porque não tinha diferença.</p> <p>Enquanto que na rua, ninguém brincava com a menina que tinha deficiência, ela [mãe] fazia questão que eu brincasse com a menina, porque se eu brincava com as outras crianças eu poderia brincar com ela também.</p> <p>A minha referência sempre foi a minha mãe, que não tinha um estudo – como a gente considera hoje – que fez até a quarta série,</p>	<p>3-Vivências da infância: a construção de uma percepção sensível aos grupos historicamente excluídos.</p>

mas era uma mulher extremamente culta.

(...) quando ela passou a ser minha mãe, porque a particularidade do olhar dela já começou aí: porque ela me adotou quando eu tinha 3 dias, **então esse olhar dela para o diferente foi importante – e porque eu a considerava uma mulher adiante do tempo dela.** Na rua, na época que eu era pequena, eu me lembro que tinha uma pessoa com uma escolha pessoal homoafetiva e as pessoas não falavam com aquele rapaz.

E aí eu lembro que ela tinha uma amizade com ele (...) Ele abraçava, ele beijava ela, e ele conversava com ela e, por vezes, às vezes eu não entendia, às vezes eu via eles conversando e **eu não me atentava à escolha [orientação homoafetiva] dele, pra mim isso não era importante. Ele era um ótimo cabeleireiro.**

Porque ela [mãe] tinha, por exemplo, uma amiga, que também tinha um posicionamento homoafetivo (...) um dia, ela pediu para essa pessoa para me dar aulas para me preparar para o vestibulinho, e quando ela entrou na escola (...) as pessoas ficaram comentando - e aí eu já era maior, eu já tinha por volta de 14 anos. E as pessoas comentaram: (...) “será que é amante da C.?”. **E aí, eu olhei - porque aí eu já tinha um entendimento - e aí eu fiquei olhando, indignada e falei: “nossa, minha mãe não tem vergonha?” e “minha mãe não vai se envergonhar disso?”. E a minha mãe esperou a C., chegou essa moça, ela abraçou. E essa moça: “nossa, que bom te ver!”, e conversou com a minha mãe. E elas eram amigas de infância.**

Minha mãe não se importou em nenhum momento com isso. Para mim, isso era uma mulher adiante do tempo dela, porque, para ela, não tinha, realmente, verdadeiramente, a menor importância algumas questões que, hoje, às vezes, as pessoas tratam com tanto (...) mas com certo medo, com certo receio.

(...) me parecia que era uma mulher cheia de sonhos e que, talvez, ela [mãe] ficasse pensando sobre as questões, mas que ela achasse muito mais importante ser amiga daquelas pessoas, porque aquelas pessoas tinham as opiniões, ou combinavam, ou eram pessoas que ela, simplesmente, gostava. **E eu falo que ela é o meu foco de inclusão, de referência de deficiência, de inclusão.**

Então ela [mãe] sempre tinha algo de bom, um olhar de que: “olha, não acabou! vamos continuar”. Então não era pena, mas muito respeito...

Porque a dó impede você de agir, você não consegue “ah, não vou porque ele é deficiente”, “ah, eu não vou dar uma lição, não vou dar um desafio para ele... ele já é deficiente e ainda vai dar esse desafio?”. Não é isso. **Eu não acho que isso seja o caminho, não olha para pessoa, olha para condição. Então eu não consigo. E aí eu sempre me perguntei: “de onde vem?”, porque não vem só da questão de ter estudado sobre deficiência. Mas eu lembro que ela [mãe] era assim.**

<p>Ele [aluno] tinha, pelo que eu observava um certo entendimento, porque eu falava com ele e ele sorria, atendia, vinha quando eu chamava, quando solicitava a presença dele, ele me olhava nos olhos, ele tentava ter uma comunicação comigo através de gestos, mas foi deixado ali.</p> <p>Às vezes eu achava que o K. [aluno] não entendia nada, mas, quando abaixava perto dele, assim que eu olhava ele sorria, ele sabia quem era a professora.</p> <p>Sim, de ter dias que eu não queria que ele estivesse na sala, desejar, torcer para ele não ir para escola. Nunca tinha me deparado com isso, porque é... foi a profissão que escolhi desde sempre. Como é que eu não queria ele?</p> <p>(...) um aluno que nós tínhamos, já no nono ano... e uma paralisia espástica, então, ele tinha, né... os impulsos de levantar o braço; lembro que a primeira vez que eu fiquei com ele na sala, que eu fui conhecê-lo, eu levei um tapa, né, porque ele tem o espasmo... e foi assim que se desenvolveu nossa amizade; ele me ensinou muito; ele falava... falava com a fala de paralisia, fala devagar, onde o professor tem que aprender aguardar o que eles falam... e nós... íamos... era um rapaz negro, muito forte... se entendendo como pessoa negra, né!, com orgulho de ser negro.</p> <p>Não tinha essa barreira, acho que vem também dessa convivência, vem de uma disposição pessoal e naquele momento, também vinha minha disposição profissional de entender que era meu aluno.</p>	<p>4- Relação professor-aluno: a construção de vínculo com o aluno com deficiência.</p>
<p>Mas tinha maturidade de entender que a minha profissão era para além, e de que eu tinha didática, eu tinha que ter uma didática para ensinar todo mundo. Todo mundo era todo mundo mesmo!</p> <p>(...) Porque nós não tínhamos medo, nós víamos, entendíamos o desafio da profissão de professor como fazendo parte dessa profissão a criatividade. Então é... “aí eu não sei o que fazer.” OK! eu não sei o que fazer, mas como eu posso fazer?! Você até se perguntava no início, mas a pergunta era tão pequeninha, “como eu posso fazer?” era tão maior que isso a gente ia buscar como fazer.</p> <p>Mas tem como você conduzir a sua sala, de uma maneira que você consiga dar aula. São pessoas diferentes você, vai estar sempre... são 30 cabeças diferentes, são 30 zonas de desenvolvimento diferentes (risos) não tem como você determinar isso, não tem como você fazer uma sala homogênea.</p> <p>Então, não tinha aluno para mim, que não pudesse aprender.</p> <p>Eu tinha que fazer alguma coisa, ou eu poderia ficar me lamuriando e ele iria continuar rastejando, tendo dificuldades dele ou eu iria tenta busca entender como é que eu conseguiria</p>	<p>5- Concepções éticas que subsidiam a sua prática docente.</p>

<p>chegar até ele, de alguma maneira eu teria que chegar. Porque ele tinha que ficar lá e ele iria ficar.</p> <p>(...) Só que a criança precisa ter alguém com quem ela se identifique, um parceiro, precisa de se sentir... eu acho que na sala de aula ela precisa se sentir bem, para você aprender. Ter segurança para você falar, para você fazer uma pergunta (...)</p> <p>A gente criava, - nós somos de uma época que eu não sei se é certo ou errado, mas nós tínhamos muito ímpeto, nós não questionávamos muito assim, não sei se nós não éramos políticos, tínhamos um posicionamento político, mas a gente ia lá e fazia;</p> <p>E a inclusão é uma causa, das pessoas que não têm a participação como é... cidadãos plenos, às vezes, na sociedade, como do negro, das pessoas da questão de gênero, da questão... Então, a inclusão abrange todos esses setores, toda essa diversidade. Então, é uma causa! A deficiência é uma causa.</p> <p>E quando você quer, se a gente quer uma sociedade inclusiva, ou diversa, ou múltipla, nada melhor do que essas crianças estarem na escola. A gente tem que aprender a se responsabilizar uns pelos outros. O meu colega não tem... A saúde mental está um pouquinho prejudicada, tem algumas dificuldades, ele não entende, ele não compreende. Mas ele é uma pessoa que eu gosto, então eu vou conviver com ele. Eu vou buscar meios. Porque da escola eu espero que saiam os futuros profissionais, então eles vão começar a buscar meios das pessoas conviverem melhor.</p>	
<p>A sala não ficava em fileiras, ela ficava em círculos ou ficava em U, ficava de uma maneira que ele conseguisse se movimentar melhor que é o que eu entendia que precisava se fazer. E, aí eu procurei - na época não tinha sala de recursos, mas tinha a SAP que é a sala de apoio pedagógico.</p> <p>Eu procurei a professora - ela tinha muitos anos - ela trouxe alguns jogos, trouxe muitos materiais sensoriais para ele, e foi por uns quatro meses - muito faltoso - que nós trabalhamos com ele.</p> <p>o K., o K. não escreve, não fala, nós iríamos apresentar para ele todo esse processo, ele estaria participando, construindo, estaria no grupo. Quem não conseguisse escrever, iria desenha, quem não conseguisse desenhar, iria mexer com a massinha, iria participar da experimentação e da vivência, era muito bom, um trabalho muito interessante.</p> <p>Foi muito bom! tinha os mapas conceituais na sala de aula, a criança acompanhava esses mapas, era uma construção de como é</p>	<p>6- Organização didática: práticas para o ensino-aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência.</p>

<p>que estava a etapa da experiência que estávamos vivendo, então eles conseguiam olhar, ver e acompanhar todo o processo, ficava montado na sala de aula. Era muito bom!</p> <p>(...) Tinha a hora da brincadeira, um brincava com outro, mas isso vai se construindo, é uma construção, é uma história que eles têm juntos. A gente precisa buscar essa didática de aprender a lidar, “ah, mas são 35!” Não! Nós estamos trabalhando juntos, não são contra”.</p> <p>Hoje eu vejo, porque... percebo... sabe quando você faz um trabalho e você não vê, porque você está ali?! (...) As coisas... ia fazendo e ia se constituindo um fazer... A sua prática, está regida numa portaria, você tem que fazer isso, isso e isso. A gente fazia o que estava na portaria! Fazia... atendia os alunos; tinha os grupos; atendia no horário determinado; cumpria com as obrigações dos documentos.</p> <p>Só que tem uma dinâmica prática! Assim... eu tinha necessidade de descer na hora da entrada e ver como é que era a entrada. Como é que fulano está comendo? ele tá conseguindo pegar essa colher direito? Tá comendo direito? Está! OK!</p> <p>[relato de uma experiência de passeio] então, na hora de trocar, eu levei os dois para o banheiro (riso) e troquei, troquei a menina e ele me segurando pela calça. Que ele me segurava como eu ensinei a segurar como meus filhos. Andei com ele [aluno com deficiência] no centro da Cidade...</p> <p>Então o meu trabalho nunca foi, mesmo dentro da sala de aula, uma coisa comum, eu sempre gostei muito mais de trabalhar com projetos, de fazer as crianças interagirem entre si, de trocar, de mediar. Eu não gosto que fique sentado um atrás do outro, olhando a nuca do outro. E isso, às vezes, a gente não sabe muito bem de onde vem. Mas eu acho que vem, mesmo, de uma prática que eu sinto falta hoje: eu sinto falta do magistério hoje.</p> <p>E lá eles tinham essa questão de registro: se você não consegue registrar só escrevendo, você pode registrar desenhando; se não registrar desenhando, você pode tirar uma foto E, assim, você vai construindo à sua maneira de registro. Para a criança com deficiência, é extremamente importante - com e sem deficiência. (...) Então, esse foi algo que eu trouxe comigo nessa prática de educação especial.</p>	
<p>Os desafios que eu passava na experiência do magistério, porque eu fiz quatro anos de magistério, de construção de materiais, de fazer estágio, de estar na sala de aula e está trabalhando era como se fosse um estímulo.</p> <p>(...) eu sinto muita falta hoje, na formação do magistério (...).</p>	<p>7- Percurso formativo para a profissionalização docente da formadora.</p>

Então é... “aí eu não sei o que fazer.” OK! eu não sei o que fazer, mas como eu posso fazer?! Você até se perguntava no início, mas a pergunta era tão pequeninha, “como eu posso fazer?” era tão maior que isso a gente ia buscar como fazer.

Aí eu fui buscar entender, e abriu um curso na APAE, um curso de Psiquiatria da Infância, me inscrevi no curso. **Então sempre assim, esse ímpeto de buscar sempre teve assim, de não ficar estagnada. Eu não conseguia ficar ‘nossa eu tenho esse aluno, estou adoecendo’, que eu adoeci mesmo assim...**

(...) vida que segue... a vida seguiu. Vida que segue, saiu a oportunidade do curso (educação especial), eu já não estava mais com ele (o aluno difícil).

Eu vim, fiz a entrevista e fui pra Unesp estudar, fazer especialização em deficiência intelectual, mas começo o interesse pela deficiência, por um caso de psiquiatria.

Eu acredito, é lógico, também... na responsabilidade. Aí, a gente vai fazer cursos. E aí, fui fazer cursos! Vamos buscando... eu preciso... a gente precisa da capacitação! A gente não pode ser irresponsável.

Quando você, para você conseguir saber o que é a aprendizagem, você terá que revisitar toda uma gama teórica. Você terá que se dispor a entender o que Vigostki propõe! Qual a comparação que se faz com Piaget? Não é, que um é contra o outro não (rsrsrs).

(...) é como se a educação, ela fosse, a pedagogia fosse uma ciência que, como é que eu vou te dizer... **Que as coisas parecem que não se fortalecem. Mesmo com todas as pesquisas que se tem, não se fortalecem as teorias. Mas não há uma troca das teorias. O que há é uma troca de como é que se vai aplicar aquilo.**

Temos professores pesquisadores. Tem uma geração chegando na escola, que ela tem essa visão de questionamento. **Talvez pela Universidade estar pedindo: “olha, vamos fazer uma monografia, um trabalho de conclusão”, depende também desse posicionamento que ele veio da Universidade, da formação inicial dele.**

Eu sinto falta da prática do magistério, de pegar essas meninas com 15, 16 anos, que estão, ainda, abertas às possibilidades, que não tem os vícios e - uma palavra que as crianças estão usando bastante hoje - o ranço: o ranço de tudo aquilo que a gente ouve. Elas não estão, digamos assim, entre aspas, “contaminadas”.

Eu tinha 15 anos quando eu fui para o magistério, e aí você vai

<p>cheia de sonhos e sem medo. Então você não tem medo de que vai dar errado. Eu acho que o problema na educação é ter medo de que vai dar errado. Então eu acho que o magistério foi um alicerce de formação.</p> <p>Então o meu trabalho nunca foi, mesmo dentro da sala de aula, uma coisa comum, eu sempre gostei muito mais de trabalhar com projetos, de fazer as crianças interagirem entre si, de trocar, de mediar. Eu não gosto que fique sentado um atrás do outro, olhando a nuca do outro. E isso, às vezes, a gente não sabe muito bem de onde vem. Mas eu acho que vem, mesmo, de uma prática que eu sinto falta hoje: eu sinto falta do magistério hoje.</p>	
<p>Não cobre, e, assim as vezes a gente ouve muitas cobranças das mães e eu não cobre, porque eu também não sabia, não tinha uma lei e um norte para gente seguir.</p> <p>(...) a gente chamar algumas vezes o sindicato para ver a situação dessas crianças, para ver como nós podíamos fazer mediante a lei nova que estava chegando, que em 2001 chegou a lei.</p> <p>Eu não sei realmente o que eu esperava do CEFAL, eu acho que o que a gente espera do CEFAL, é o que talvez as escolas esperam do CEFAL. Eu acho que precisa ficar esclarecido qual que é esse papel do CEFAL para a escola.</p> <p>(...) as coisas foram assim...no primeiro ano, os professores com a mesma esperança que eu fui para o CEFAL. Entende?!... “porque chegou a especialista, então alguma coisa diferente vai acontecer!”. Até se entender o processo do funcionamento de uma sala de recursos, demorou muito.</p> <p>Hoje eu vejo, porque... percebo... sabe quando você faz um trabalho e você não vê, porque você está ali?! (...) As coisas... ia fazendo e ia se constituindo um fazer... A sua prática, está regida numa portaria, você tem que fazer isso, isso e isso. A gente fazia o que estava na portaria! Fazia... atendia os alunos; tinha os grupos; atendia no horário determinado; cumpria com as obrigações dos documentos. Só que tem uma dinâmica prática! Assim... eu tinha necessidade de descer na hora da entrada e ver como é que era a entrada. Como é que fulano está comendo? ele tá conseguindo pegar essa colher direito? Tá comendo direito? Está! OK!</p> <p>Os professores, às vezes, se queixam da criança, mas fomos nós que lutamos e pedimos para que as crianças estivessem na escola de uma forma equiparada, que tivesse os mesmos direitos, mas que atendesse às suas necessidades. A gente que lutou para isso, na história da educação tem isso.</p>	<p>8-A presença de leis que fundamentam os serviços de inclusão escolar: repercussões na prática docente.</p>

<p>E aí você fala: “não, mas o seu filho tem autonomia?”; “não, mas ele tem direito”. Ponto. Então, se não tem diálogo, se não tem esclarecimento – por isso que a formação é importante. Se não tem diálogo, não tem esclarecimento. A escola, às vezes, delicadamente, impulsiona o pai a isso: “então, não tem...” – e é, de novo – os serviços.</p> <p>[relato de uma criança que apresentava crises convulsivas frequentes] (...) São curiosidades que se a gente leva para a escola hoje, os professores com todo respaldo que a gente tem, eles se assustam (...)</p> <p>Eu imaginava... é por isso que hoje chego na escola com muito respeito, me colocando de uma maneira muito humilde, mesmo.</p> <p>Primeiro, você precisa sentir como está a escola, chegar na escola também não é fácil. Aí já é outra estória. Você precisa, primeiro, sentir como a escola está. E o que a gente mais sente hoje é o pedido dos suportes, dos serviços da auxiliar de vida escolar e estagiário.</p> <p>(...) eu tenho o hábito de estar na escola. Então não é novidade, para o professor da [EMEF] Elis, a minha presença lá, eu estar na sala com eles na sala dos professores, eu estar em momentos em que a gente tem diálogos, mas não o diálogo formal-formativo. Mas é uma presença constante lá.</p> <p>(...) o tempo da PAAI lá, eu acho que é pouco. Assim, são todos esses anos, mas muito mais diretamente com a gestão, mais diretamente com a J. [PAEE]. Então, através dela, talvez ela seja o instrumento da PAAI lá de dentro, do CEFAI lá de dentro.</p> <p>Às vezes eu uso até de uma estratégia: chego e converso na escola e falo: “olha, eu tenho aqui na minha agenda um horário pra fazer uma formação com vocês, vocês querem essa formação?”, para você conseguir conversar. Porque depois da formação, as pessoas acabam ficando impactadas, elas começam a ouvir e a refletir sobre a criança.</p> <p>Porque para fazer a formação - isso numa prática particular - eu gosto de pegar o perfil da escola, para levar para escola e falar um pouco do aluno que eles têm lá. E aí a gente consegue. Porque os professores precisam ser ouvidos também. Então, na formação, a gente consegue isso. Mas eu acho que, hoje, essa gestão de serviços ela ocupa um espaço muito grande.</p>	<p>9- Respeito à cultura e a singularidade de cada escola: a construção de espaços de diálogo em suas ações formativas.</p>
<p>(...) as vezes precisa do professor, precisa que o ouça, eu lembro que tinha uma professora em uma escola que eu acompanhava, que ela recebeu uma criança com autismo, com deficiência física e ela falava assim: “quando você vem, só o falar com você já me ajuda, porque alguém está me escutando”.</p>	<p>10-A importância da atenção e da escuta ao docente para a construção de parcerias</p>

Então, eu entrei na [EMEF] Elis Bueno e a **questão formativa da Elis Bueno foi tratada muito mais com a professora da sala de recursos do que diretamente com os professores.** Eu tive acesso aos professores, no que dizia no quesito específico de uma criança - porque lá nós temos um caso muito específico de crianças com síndrome de Duchenne. **E aí, os professores queriam entender qual era esse processo dessas crianças com a síndrome de Duchenne.**

Quando eu comecei como PAAI, já foi lá. Eu estou na Elis Bueno desde 2015. Então teve dificuldades, percalços, no sentido de que, também, era novo para mim ser PAAI. **Mas, com a professora da sala de recursos, eu fui orientando como, fazendo a formação dela em serviço: como deveria proceder, o olhar que ela poderia ter, e entendendo ela como extensão do CEFAl. Nós tivemos uma formação, uma reunião de pais, uma formação direta com pais onde foi se esclarecer qual que era aquele trabalho. E a partir daí, você acolhendo os pais, você consegue trabalhar de uma maneira mais tranquila, com eles tirando as dúvidas deles, ficando mais seguros.**

(...) Então a professora entrava na JEIF e eu oferecia os materiais para ela: “Olha, para você pode fazer dessa maneira”. Então ela me representava dentro da escola.

Então vai ter que ter uma confiança, uma troca, um estabelecimento de uma rotina, onde uma vai ter que ser, realmente, articuladora e parceira da outra. Porque, às vezes, pode ser que uma indique aluno para a outra. Mas é um complicador. Às vezes tem reverberado falas, porque vem as coisas naturais: comparações de trabalho, comparação de posturas, expectativa. **Então eu percebi que não vai, talvez, ser possível eu me centrar só na [prof.ª] M., como eu gostaria de estar acompanhando, assim como eu acompanhei a [prof.ª] J. (...) Então eu viso essa formação com as professoras por elas serem um braço do CEFAl e transmitirem aquilo que a gente...**

Às vezes tem que mediar. Tem que entender, às vezes, o posicionamento. Algumas vezes, elas [PAEE] entendem bem até onde vai a função, e aí elas começam a abrir mão. Mas elas se angustiam muito.

Tirar essa angústia do professor, que é aquela fala: “olha, eu não fui formado para isso”, “eu não estou preparado para isso”. Mas se você tem a didática - a gente prestou concurso e tem a didática para dar aula para todo mundo.

Quando levo a formação, levo também que o professor é um constante pesquisador. Então, se eu vou dar aula para I. e se eu vou dar aula para L., eu tenho que entender um pouquinho a I., quem é a L. “Ah, mas são 35 alunos!” São 35, então **você tem que entender como é que se constitui aquela sala, qual é a**

para os processos educacionais inclusivos.

<p>característica daquela sala, para você poder.</p> <p>O professor se sente sozinho! ele sempre fala isso. E quando você se coloca e vai mostrando o caminho para alguns - não digo uma receita, senão eles seguem aquilo e parece que não sai mais daquilo - mas você inicia, e vê, mostra algumas possibilidades, eu já vi um movimento de professores prosseguirem. E aí eles vão trazendo: “será que, se eu fizer isso, pode?”, “será que, se eu fizer isso, dá certo?”. Respondo: “Professor, faça para nós vermos se dá certo. Vai ter que fazer primeiro.”</p> <p>O que eu sinto é que, quando eles vêm à PAAI, eles se sentem mais acolhidos, mais seguros, e pedem às vezes: “você pode vir para conversar com a gente?”. Momentos que a escola passa por alguns momentos difíceis, às vezes, e pede para que nós estejamos lá.</p> <p>Eu vejo que há uma busca, também dos professores, que eles gostam também, se sentem mais seguros. E aí aproximação é boa, a cooperação é boa para educação inclusiva, quando você dá essa segurança para ele.</p> <p>(...) chegar numa escola e não fazer a escuta de um professor, ou ignorar o que ele está falando é algo que eu não consigo fazer. Eu vou escutar o que o professor tem a dizer, seja o que for – bom ou ruim. Eu já escutei muito professor falando: “não existe essa história de inclusão!” E aí a gente conversa. A gente vai conversando.</p>	
<p>Eu sinto que há essa necessidade. Da gente olhar para a necessidade da escola, para gente olhar para a necessidade dessa criança. Eu acho que tem que ter uma discussão muito maior do “como?” agora. A criança está na escola. Ok! Ninguém, você não chega mais numa formação... a gente chegava na formação, antigamente, e os professores eram bem incisivos e vinham...</p> <p>(...) A gente já não está ouvindo mais... já não está ouvindo tanto... Não está. Então o que que a gente espera agora?! Já não tem mais o “por que eles estão aqui?”. Então, “como eles vão estar aqui?”</p> <p>Você chegar numa escola e ver uma criança, e ver que deu certo algumas coisas. “Ah, mas deu errado isso!”. “Ah, então vamos fazer de novo.” – mas as coisas estarem acontecendo. Ou você dar uma formação e as pessoas falarem: “nossa, eu entendi que eu posso fazer diferente!” Você vê o professor também, porque o professor tem que ser valorizado. Ele fala: “ah, eu consegui fazer isso!”. Para mim é muito bom o professor chegar e mostrar assim: “olha, eu consegui fazer essa atividade”. Nem que seja uma. Ah que bom! Então isso faz permanecer. São pequenas. Essas coisas que fazem permanecer.</p> <p>(...) acho que a gente está vivendo, a gente viveu vários momentos. O momento em que essa criança chega na escola, os professores</p>	<p>11- Como fazer? Desafios da permanência do público alvo da educação especial na escola</p>

<p>começam a questionar “por quê que ele está na escola?”, não na escola, mas, “por quê que ele está na sala regular com todos os outros alunos?”. Depois, o professor questiona, né: “e, aí, que suporte vocês vão me dar?”. E aí veio esse suporte do auxiliar de vida escolar (...)</p> <p>Então você começa a ir buscando para além. Quando eu fui descobrindo as questões histórico-culturais, histórico-sociais, você vai descobrindo os seus caminhos.</p> <p>Se a criança tem uma dificuldade, deficiência intelectual, você precisa pensar em estratégias para essa criança. Então, onde que o professor busca estratégia? No conhecimento de didática e da prática que ele tem! Então todos nós fomos formados para dar aula para todos os alunos. É isso, o que a gente tenta levar é isso.</p> <p>Mas então eles [prof. °] têm que pesquisar como ensinar essa criança! Tem que buscar... meios na didática, no que eles aprenderam na universidade, nas experiências que eles têm com os outros alunos.</p>	
<p>(...) ele sabia onde era a sala de aula, tinha os colegas. Sempre tem que olhar aquilo que ele consegue conquistar, porque se fosse olhar para o K. somente não faria nada.</p> <p>(...) você fazendo um arco-íris para eles e com eles, ficaram admirados. Crianças com e sem deficiência vendo todo esse processo, depois reproduzindo, analisando se a hipótese deles estavam certas.</p> <p>Está tudo limpo e ele ficava muito bem ali fazia todas as atividades, ele ouvia, ele entendia. A gente percebia que tinha um entendimento, não tinha uma deficiência intelectual, vinha e mostrava o caderno, mas não falava uma palavra. Sorria quando ganhava ‘um certo’, sorria quando ganhava ‘um parabéns’, mas não falava uma palavra. Ficava triste, quando as vezes eu falava: “tem que fazer de novo”.</p> <p>(...) tem escolas que ainda fazem isto, você pode fazer uma sala hoje, que você julga homogênea, falamos assim: “vamos jogar colocar todo mundo que é silábico alfabético na mesma sala” E não vai ter troca nenhuma, mas quando chegar depois de um mês, vai estar todo mundo diferente, porque as pessoas mudam. As pessoas mudam, não tem como, é desenvolvimento cada um tem o seu e vai mudar.</p> <p>Os alunos eram uma grande parceria, e era muito engraçado e triste, tinha um aluno que morava numa comunidade... E, era assim, a história desse aluno era mais complexa do que a do aluno</p>	<p>12-Desenvolvimento dos estudantes com e sem deficiência frente às práticas escolares.</p>

<p>com transtorno de conduta, mas esse aluno era mais calmo.</p> <p>E eu falei: a hora que inflar essa flor aqui, ele [aluno] vai sair correndo, ele vai gritar. Nossa! Ele se encantou de uma tal maneira, assim... Nossa, ele ficou focado.</p> <p>Então você vai ter que entender o desenvolvimento daquela pessoa! Que cada pessoa aprende de uma maneira diferente! Essa mudança de comportamento, nem sempre você vai conseguir ver de imediato. Mas ela pode ter acontecido dentro da pessoa.</p> <p>Às vezes, a criança com deficiência causa essa angústia também, porque o resultado com ela é um pouco, pode ser que seja um pouco mais demorado. Mas eu acredito que com todas, você nem sempre vê o resultado daquilo que você trabalhou com aluno no ano que você trabalhou com ele. Às vezes você vê no próximo ano, e ele não está com você.</p> <p>(...) eu falei: “nós trabalhamos para as crianças”. Nem para os nossos superiores. Nós trabalhamos é para as crianças. E eu acho que é isso que faz permanecer, quando você vê que o seu trabalho fez diferença.</p> <p>E fui eu que acompanhei essa criança indo para cadeira de rodas. E ele me ligar e falar assim: “você me ajuda?” quer dizer... Fui uma referência para ele. Continua permanecendo essa referência. E ele não vai desistir porque ele está na cadeira de rodas. Ele quer ir para faculdade. Então isso já valeu a pena.</p> <p>Hoje eu vi a árvore, hoje eu vi uma criança que saiu muito triste, que tinha depressão, que não queria saber de viver na cadeira falando: “Não, eu vou fazer faculdade. Eu quero fazer faculdade!”. Então, para mim, isso foi uma árvore já consolidada, cheia de raízes. Eu fiquei muito feliz.</p>	
<p>E aquela professora fazia um trabalho em JEIF com todas nós (...) O desafio era ensinar todas as crianças. Então sempre assim, mas estudava, nós íamos ... eu lembro que nós íamos uma vez por bimestre fazer alguns estudos na USP.</p> <p>E na EMEF Frida tinha características muito própria na JEIF.</p> <p>Quando eu entrei, estava tendo um movimento na prefeitura muito forte de estudos (...) Era como se fosse um curso interdisciplinar, nós passamos nas escolas observando a prática dos professores e observando todas as disciplinas geografia, matemática ciências, história dos professores de fundamental I, vendo como é que funcionava didática de todas as disciplinas, foi muito interessante!</p> <p>Depois teve o PROFA, um curso de alfabetização e a gente sempre</p>	<p>13-A formação em serviço como elemento fundamental no desenvolvimento da sua prática docente.</p>

<p>buscando está estudando. As JEIFS da Frida [escola que lecionava] eram muito proveitosas. A gente fez o: “mão na massa” que é educação científica, não só para ciências, mas para matemática, português, era uma maneira diferente de ensinar.</p> <p>Formativo, eu acredito que a Prefeitura de São Paulo, ela é muito rica. E quando eu ingressei nela eu tive muitas oportunidades - eu já ingressei numa época de um curso. E a própria educação, ela vem buscando ampliar esse olhar.</p> <p>Dentro da própria Prefeitura, tivemos um período de formação científica que se chamava <i>Mão na Massa</i>. E, na minha escola, nós fazíamos pesquisa com metodologia científica pra crianças, desde o primeiro ano. Essa foi uma oportunidade muito grande, que me ensinou, talvez, a trabalhar com projetos e estimular a criança a fazer pesquisa.</p> <p>E nós recebemos os franceses na escola - porque o projeto Mão na Massa vinha da França - para observar a minha aula, e era uma aula sobre os sentidos. Então essa questão é algo que eu trago comigo: o olhar que eles tinham. Eles tinham um olhar de construção de mapas conceituais para criança, então, de você pegar, na sala, e colocar todo o histórico, toda a história do que foi trabalhado, de como é que foi esse processo, e a criança conseguir olhar e identificar. Isso eu acho que é importante para criança com e sem deficiência.</p> <p>(...) na base formativa, eu acho que o magistério é muito bom. E os cursos da Prefeitura eles têm um olhar para uma educação diferenciada, às vezes, do que acontece na escola. Tem que ver só como que você se apropria disso.</p>	
<p>(...) O K. não foi, não ia em todos estes processos. Confesso para você que todos os passeios não, mas ele foi em alguns passeios da escola, porquê a mãe, nós acompanhávamos.</p> <p>(...) eu vou te falar algo, que eu acho que precisa ser muito sincero para a pesquisa, porque eu acredito que a pesquisa precisa ser sincera, a maior decepção que eu tive foi conhecer o CEFAl.</p> <p>E aí nós falamos: “tudo bem, tá OK tudo OK”? “mas vai ter algum tipo de um, precisa de encaminhamento?” “não, já está sendo atendido” (resposta CEFAl), “mas pode vim conversar com a gente sobre o assunto?” ...naquele momento, o CEFAl me decepcionou. Porque primeiro, também não chamou o professor para conversar.</p> <p>Então... até então aquela sala de recursos, era sala para as crianças ficarem enquanto surtavam, sala de brincadeiras, sala de passatempo, “não aguento essa criança! Manda para lá.”, “eu não quero esse menino na minha sala! Está fazendo muito barulho, vai para sala da Gisele!”</p> <p>É que, é assim... a escola tem extremos. Era uma escola que te dava todo respaldo material que você precisasse: minha sala era invejável, invejável. Mas, às vezes você sente falta do humano.</p>	<p>14-Falhas na efetivação dos processos escolares inclusivos em relação ao estudante, ao professor e à família.</p>

<p>As pessoas cumpriam as tarefas dentro da escola muito bem. Mas, em momentos que se necessitava de um olhar específico para essas crianças, era muito difícil.</p> <p>Essas pastas [ficha do aluno], que ficam na sala de recursos com essas informações, eu acredito que necessitaria ser de acesso para o coordenador. Porque senão aluno sempre vai ser “o aluno da professora da sala de recursos”.</p> <p>Então você vai construir também um trabalho com a criança com deficiência, vai ver as especificidades, você não vai ignorar essa questão. Mas se coloca algo na frente. O serviço sempre vem como se, para essa criança estar lá, precisasse ter a A.V.E e o estagiário.</p>	
<p>Aí eu procurei a professora da sala de SAP para entender o que eu poderia trabalhar com ele. Não tinha... a sala de SAP também era curiosa porque ela ficava no anexo fora da escola.</p> <p>E ela ficou....na minha sala, e, aí a professora companheira, colega propôs que nós dividíssemos - isso é muito engraçado – dividíssemos a criança, as vezes falo assim dividir a criança ao meio, como assim dividir a criança (risos) (...) Isso a princípio não me parecia muito bom, porquê ela tinha criado vínculo com a sala.</p> <p>(...) Foi passado toda a questão do educando, que, não se tratava de uma questão... necessariamente uma deficiência, mas um transtorno. De um professor que estava, assim, exausto, com estresse ou cansado realmente, que precisava rever talvez os conceitos, sua didática, dentro daquela situação. É uma ajuda que viria de fora, que precisava ser vista, olhada. As pessoas olharam a criança, e ele, é pessoa de conduta... é muito curioso.</p> <p>[após relatar que especializou em ed. Especial devido a estudante específico] A perguntar pela possibilidade, e, eu conheci o psiquiatra dele, dentro daqui ...no Conselho Tutelar da Lapa. Ele me deu um livro de presente, ele estava lendo um livro chamado <i>Mundo da Lua</i>, eu comecei a ler, transtorno de conduta, TDAH, comecei a ler tudo para entender.</p> <p>Ou eu me especializo... ou eu peço ajuda... ou eu peço um par, não é?! Um par avançado para ir conduzindo... ou eu direciono para essa sala de recursos onde tem. E vejo na escola ... mas, isso não me tira a minha função na escola. O professor da sala de recursos, mesmo que ele não tiver o braille e tiver um aluno cego na escola... o que que ele vai fazer? Ele vai buscar compreender sobre mobilidade... como esse aluno pode se... estar na escola?... como é que está na sala de aula?... onde ele tem que se sentar?...</p>	<p>15-(Des)parcerias na construção dos processos educacionais inclusivos.</p>

São essas as funções de um professor. Ele é um gestor de inclusão

A princípio, eu não sabia muito bem algumas coisas. Eu tinha que avaliar, tinha que observar esse aluno... às vezes, quem entrava na sala, falava: oh, está brincando! Não está fazendo nada! Corria-se isso pela escola... o julgamento da sua prática o tempo todo...

O primeiro elemento eu acho que é ter, realmente, um olhar da escola. Ter essa parceria, seja com coordenador, com professor da sala de recursos. Ter alguém que ajude ele [professor] a sair desse posicionamento.

Sempre havia o conhecimento dessas crianças, mas não havia um olhar específico para elas. Ao mesmo tempo que eram muito bem aceitas, era como se... este caso era da professora Gisele. Então a M. é aluna da professora Gisele, então *“como é que ela está hoje, na sua sala? você está dando conta disto?”*

(...) o CEFAI disse: **“essa criança é maravilhosa, o problema está única e exclusivamente no professor que está conduzindo essa criança, ele só não gosta de ficar na sala de aula”**. Ele saía uma ou duas vezes, mas ele ficava na sala. “E a turma não gosta dele, como pode uma turma não gostar dele? ele tem uma carinha de anjo”. (...) Eu lembro direitinho do que foi elencado, o que foi dito: “ele tem uma carinha de anjo, existe um exagero nessas falas, vocês estão perseguindo está criança”.

A professora que pegou ele no primeiro ano, falava: “eu conseguia fazer mais ou menos assim com ele”. Era uma professora mais velha da escola e tudo mais... então **“você precisa ver se consegue fazer igual, eu não tive este tipo de problema”**

É! “Os alunos da Gisele...”. E aí a gente começa a desconstruir isso... “os alunos da Gisele!”; “Os alunos com DI!” Na apresentação, “a professora com DI... com deficiência.”

(...) **a partir do momento que eu coloquei os pés dentro da sala de recursos e eu ouvi o seguinte, de uma pessoa, ela falou, assim: “a escola não vai ficar mais com essas crianças aqui dentro?” Eu, aquilo me chocou!** Então, você tem que tomar um posicionamento, né! E aí você toma um posicionamento de defesa, de ser o braço do que não tem, de ser a perna do deficiente físico, de enxergar para o cego, de falar para o surdo.

De privilégio por ter menos alunos, exatamente! Não importa a deficiência, não importa o que você trabalhe com as funções mentais desse aluno, que você vá trabalhar com algo que é para além... que é para uma aprendizagem profunda, que você precisa

<p>está revisitando toda vez a teoria, para você desenvolver melhor, cada vez melhor... a sua pratica.</p> <p>E aí tem uma mudança de atitude das pessoas em relação a isso, elas começam abrir mão, aquele que trocava: “ah, não posso mais!”; quem auxiliava: “ah, não posso mais!” porque tem ali o fulano que faz. Quando chega o estagiário na sala de aula, que não é exatamente a função dele fazer, está no lugar do professor, mas, ser um auxílio para o professor...</p>	
<p>A conduta dela é, eu acho que foi um olhar, um olhar de colega, de companheira, de pensar nela “não, ela não vai aguentar, ou não tem como”. Desta angustia de não conhecer, deste olhar de “não dar! se fosse comigo eu não sei o que iria fazer”</p> <p>Quando eu peguei a sala, ela [prof.] chegou a pedir desculpa, como se ela tivesse me dado ele. E, havia sido um aluno de uma outra professora, muito rígida, no primeiro ano. Como ele era muito pequeno ele era mais calmo. Havia muita comparação, a professora mais chegada, que pegou ele no ano anterior, falava: “é difícil mesmo, eu entendo”.</p> <p>E o que eu falo que é cruel, é que a gente faz... não é cobaia! Não é isso, mas, a gente faz o estudo e descobre na ação, mesmo! É isso que é às vezes, é cruel para o professor.</p> <p>(...) existem professores que as coisas vão fluindo e eles vão te pedindo ajuda e é tranquilo. Professores muito bons! Uns professores muito bons! Eu quero crer que não é por uma má índole. É por uma insegurança de, às vezes, não saber exatamente o que fazer, de querer de toda história cultural que a gente tem de proteger essas pessoas, ao invés de colocá-las, inseri-las na sociedade (...)</p> <p>Não estou falando que não é feito nenhum trabalho com essas crianças. A professora da sala de recursos e os professores buscam! Mas como é algo que com a criança... a criança que não tem deficiência as vezes você consegue ver um resultado mais rápido. Com a criança com deficiência é mais relativo ainda, é outro ritmo... Então as vezes ele não vai ver o resultado.</p> <p>Se você tiver um tempinho para observar, você consegue ver! Eu acho que o tempo do professor não é mais o mesmo...O olhar do professor já não é mais o mesmo... Pelo nosso próprio ritmo de vida e por tudo mais, já não é mais a mesma coisa.</p> <p>Eu acho que o problema na educação é ter medo de que vai dar errado. Você não quer que dê errado, você não quer descrever: “olha, eu tentei fazer algo com ele, mas deu errado”. Você não quer isso. Você quer ajuda, mas você quer falar só o que dá certo, você não quer falar sobre o que dá errado.</p> <p>Eu estava tentando explicar para uma professora que falava</p>	<p>16-Insegurança do professor no processo de ensino-aprendizagem com o estudante com deficiência.</p>

<p>assim, essa semana ela falava assim: “Tem muito prejuízo, porque a professora tem que parar para estar com esse menino com a deficiência, e os outros tiveram muito, muito prejuízo. Muito prejuízo. Muito prejuízo”. Então você pode ter esse olhar. Mas aí eu falei para ela assim: “Mas qual foi o ganho? Teve ganho? O ganho de conviver, o ganho de conhecer. Entenda o desenvolvimento dessas crianças que estão tendo essa oportunidade de vivência, de que elas, talvez – talvez, não é? Porque nada é garantia – mas que talvez elas serão adultos muito mais preparados para viver com essa diversidade?”</p> <p>Eu não estou falando que ele [professor] não planeja, ou que não trabalha. Trabalha intensamente. Mas que ele vai ter que fazer isso de uma maneira mais voltada para pesquisa. E é por isso que, eu acredito, que seja esse um dos motivos que incomoda, e que ele fala: “eu não fui preparado para isso”, que é a frase que eles falam: “eu não estou pronto”.</p>	
<p>(...) cada escola é um organismo diferente, é como se fosse vivo, cada escola pulsa diferente, funciona diferente. Está debaixo da mesma lei e da mesma diretriz, mas ela é um organismo, ela é viva (...)</p> <p>A gente tem que começar a ter um olhar para esse organismo único. Como é que está dentro da sua escola? E precisa ter, é um olhar responsável para isso. Existe uma desconfiança: “ah, mas se eu deixar cada escola decidir...” não é cada escola decidir! É a escola levantar as suas necessidades.</p> <p>A culpa era do professor, o professor que vai ter que dá jeito nisso (...), mas era um caso onde deveria estar toda a gestão, por fim, um pai que era advogado acionou o Conselho da Escola para ser tomado uma providência. Tive muito apoio dos pais das crianças e dos alunos... [eram seus parceiros] os alunos.</p> <p>(...) a primeira vez que ele [aluno] deu trabalho na sala de aula, este outro aluno foi chamado para dar jeito nele, era de outra turma. (...) mas ele foi chamado e eu estranhei, ele era uma autoridade diante desse menino com transtorno de conduta (...) Aí eu falei, o que que é isso? não pode, na primeira vez que eu vi, eu fiquei chocada de ver isso, “não, mas é único que consegue contê-lo” (fala da escola). Entende?! Como isso? Como?</p> <p>(...) professora de DI... “professora da sala de SAAI, né?!... professora da sala dos alunos de deficiência; professora dos alunos deficientes, com deficiência, né?! Eles falavam: a professora com deficiência... com deficiência! Eles falavam ou “brincavam”.</p> <p>Você tem que ver se há um diálogo entre a direção e a coordenação... se existe, né?! ... um diálogo tranquilo. Para você ter que ver a relação entre as pessoas... Você está no meio de tudo isso, mas, você não é gestor! Você é professor! Você tem que estar no seu lugar.</p>	<p>17-Percepção da formadora acerca dos funcionamentos escolares, possibilidades e impossibilidades de processos educacionais inclusivos.</p>

(...) Nenhum A.T. E. quis ir! [ao passeio]. Aliás, é uma coisa bem curiosa! (...) Mas como iria uma turma grande de crianças, o assistente poderia ir... o A.T.E o assistente técnico! E se recusou a levar a cadeira. Então eu fui! Levei a cadeira! “Ah, mas vai ter que trocar!?” “A gente troca!” Fui em vários passeios com as crianças.

A pergunta, na prática, é essa: “você vai fazer?” Então, nós fomos a um passeio no Centro Cultural do Banco do Brasil (...) E aí a pergunta foi: “você vai conduzir? quem é que vai? Está ok, vai os três, como vai? Como é que vai levar esse que ele surta? que ele fica nervoso?” É que elas falam surta, mas é que ele ficava agitado, né! “Como é que você vai conter? como é que você vai segurar? e a cadeira da menina?”

Ela [aluna] fazia uso da cadeira de rodas. (...) Andei com ela pelo zoológico inteiro, mas, não. Então, as pessoas, é: “ah, que linda”... “que coisa”... “que...” dentro do ambiente escolar é uma coisa. Fora dali, de se comprometer, de... “Não!”. O professor com muito medo de empecilho, do que pode acontecer se passar mal. Passar mal, qualquer criança pode passar mal em passeio.

Às vezes [o aluno] não é visto como um todo, não é visto como da escola. Hoje, eu vejo que já melhorou muito. É que conforme foi passando os anos, já era esperado. A conversa do começo do ano, os professores já esperavam que tinha essa conversa.

A escola ela está nessa pressão, não por causa da criança com deficiência. Ela está nessa pressão, nessa panela de pressão ao ponto de explodir, por diversas outras questões, que são questões de problemas educacionais, da gestão educacional de São Paulo, do Brasil e de tudo o mais.

Como assim? Se, com um aluno que não tem deficiência, é o coordenador pedagógico que comunica para os pais que esse aluno: “olha, seria bom que vocês encaminhassem à UBS”, (...) **Por que que, com a criança com deficiência, é o professor da sala de recursos? Não é o professor da sala de recursos. Então isso precisa ser passado ao coordenador pedagógico e ser comunicado para os pais.**

(...) quando a gente chega [na escola], existe uma necessidade das professoras da sala de recursos de se apropriarem desta função. E aí, então, o CEFAI chega, e aí é demonstrado para nós: “olha, tem uma lista de alunos, e esse precisaria passar pela UBS, para ter encaminhamento para instituição” (...). **Mas, às vezes, você chega no coordenador e ele não sabe especificamente o que precisa para essa criança. Então, também, é uma maneira da escola não se apropriar desse aluno. Ele continua sendo “o aluno da professora da sala de recursos”.**

Então eu não digo que ele [CEFAI] não seja necessário. Eu acho que ele é necessário, como nós fomos lá na escola e você tem que

chegar ao ponto de falar assim: “professora, vamos olhar o desenvolvimento, a idade da criança, isso faz parte”. **Então, às vezes, está se precisando deste olhar formativo, de ter alguém ali, algumas vezes, nos bimestres, bimestralmente ou mensalmente, que entre no horário formativo e ajude a ampliar o olhar do professor. Mas por quê? Porque ele está dentro da dinâmica diária da escola, que é viva, que é um organismo e que não é fácil. Então o CEFAI poderia - e tem essa função. Mas até que ponto ele consegue executar essa função?**

Ter um diálogo mais eficaz. Reunir esses pais, as crianças com e sem deficiência, entender qual é o sistema escolar. **Hoje não se tem diálogo, por mais que você tenha mais acesso à rede social e tudo, não se tem o diálogo, olho no olho.**

Ou não ter medo de chegar nesse colega diferente. Eu vejo muitos ganhos, eu vejo aprendizagem para quem está e para quem não está na condição de deficiência. E o movimento inclusivo, a intenção dele é que ele mude, é social. E o social começa onde? A escola é uma mini sociedade, está ali. Então, se a sociedade está agressiva, a escola acaba ficando, também, mais agressiva. Se a sociedade não se importa com o outro, a escola, também, a gente percebe, fica indiferente.

E eles [professores] questionam, eles perguntam sobre a prática. Mas eles são muito bem assistidos, hoje, pela professora da sala de recursos. Então, a Elis tem uma estrutura, hoje, que ela é uma estrutura boa. (...) **porque a professora J. acabou tendo essa facilidade, essa abertura de estar entrando na hora da JEIF, de estar projetando as formações, a partir do momento que a gente vai incentivando: “olha você precisa entrar! você precisa estar”!**

Porque os professores, então, veem a professora na sala de recursos, e é a mesma professora na sala comum. Então eles começam a entender que ela tem esse entendimento das dificuldades que eles têm. Talvez, por isso também... É um facilitador para ela. Mas existe uma disposição, na [escola] Elis Bueno, de entender os alunos.

Hoje existem vários desafios no quesito de relacionamento. Não é um desafio, eu vejo, lidar com a direção da escola, digamos assim. Mas para elas [PAAE's], algumas vezes, aparentemente, é ter que estar subordinado ou, ao mesmo tempo que você gere a inclusão na escola - **porque elas estão gerindo a inclusão na escola, elas estão gerenciando essa inclusão na escola - elas não são, não fazem parte da gestão da escola.** Então elas não têm autonomia para tomar algumas decisões. Então, tudo que é feito precisa estar sob os olhos da direção, da Coordenação.

Por fim, ficou o período todo comigo mesmo. Falei: “ou vai de vez para outra sala ou fica comigo!” E aí nós vamos dando conta do que tem que ser dado, mas tinha outras salas também

18-Dificuldades na

<p>com 3 ou 4 crianças com deficiência, porque era algo que acontecia. Não tinha estagiário, não tinha auxiliar de vida escolar, tinha o professor.</p> <p>Eu me sentia impotente diante de algumas situações, de algumas ameaças que ele fazia as crianças. Era uma situação difícil, porque envolvia a escola, quando você tem um aluno que é um desafio, nesse sentido na escola, em uma escola nova, por isso que eu falo que é muito difícil você chegar em um lugar novo. Em uma escola nova, as pessoas não acreditam que você tenha competência, era para colocar esse aluno entre aspas ‘na linha’.</p> <p>Quando eu ouvia os relatos, depois comecei a ver, e aí você começa a adoecer, brigar com você mesma, não é possível que haja, eu nunca havia visto isso (...) Isso foi muito marcante para mim, porque para mim é um jogo psicológico com o menino que está sentado na frente, está com medo que ele caía, se ele caísse ele iria apanhar, mas por quê?!</p> <p>(...) Passou da barreira do profissional, eu me sentia impotente no sentido de você se torna refém de uma situação, mas ao mesmo tempo, você acredita, eu acredito que toda criança aprende, e, eu acreditava que ele não era só uma criança que era ruim.</p> <p>Chegou aquelas pessoas para observar, observaram, olharam, viram, conversaram com ele, e, não com a professora, naquele momento para mim, o CEFAI não tinha feito a diferença.</p> <p>Só que você vai construindo uma identidade e as coisas vão acontecendo e você... Eu acho... eu não vejo porque que tem tanta dificuldade que... Eu vou ser bem sincera com você: a gente vê tantas profissões, não é?! (...)</p> <p>[Eu não acreditava, em certas maneiras de disciplina, gritos para disciplina, em privar o aluno de comer porque ele não se comportou bem. Para mim não tinha relação isso, não fazia sentido. “não vai para o recreio, não vai almoçar, porque ele não se comportou hoje!” Como assim?! O que tem a ver? Ele tem uma necessidade de comer, se ele está irritado porque está com fome vai piorar a situação dele.] Então é o questionamento do seu posicionamento, se confunde com a situação da criança, e aí você já começa a se questionar: “será que tudo aquilo que eu acredito, realmente estou errada, ninguém não deve ser assim”. Você vai buscar outra pessoa, que você julgue que realmente entendia muito bem, foi um curso pago da APAE, um curso caro.</p> <p>Eu me... eu me sentia... a princípio, eu ficava, às vezes, insegura. Porque você... você não é da gestão, mas, você está o tempo todo com a gestão! Você tem que ter um bom diálogo com coordenador; você tem que ter uma percepção... eu acho que... daí que vem essa percepção ‘de perceber’ o que que o diretor precisa como pessoa, né! (riso) ...e como diretor, também</p> <p>(...) acho que foi um A.T.E., falou: “ah, por quê que essas crianças, esses louquinhos...?” Aí falou: “ih, a Gisele está aí, senão vou</p>	<p>trajetória como professora/ PAEE/ PAAI que constituem a identidade da formadora.</p>
---	---

levar bronca?!” Então, você começa a ser uma referência. Eu acho isso positivo! Você começa a ser uma referência de que você está colocando umas coisas que precisam ser arrumadas ali nos eixos.

Eu acredito que não! Eu não me via como formadora!

Porque eu acredito, assim: se eu não for, o lugar aonde eu vou nunca vai providenciar algo pensando que pode surgir esse público lá. Se o menino ficar nervoso lá, paciência! Ele vai ficar nervoso, lá. Ele vai gritar, ele vai, mas, se eu não levá-lo, como é que vou saber qual é a reação dele num teatro? **E eu lembro que eu fiquei assim. Eu confesso que eu fiquei morrendo de medo, porque ele tinha uma deficiência, mas eles consideravam que não era só uma deficiência, que era uma questão mental, uma doença mental.**

(...) eu acho que a gente chega uma hora que você não tem escolha. Ou você como muitas professoras saem da sala de recursos ou você realmente acredita. A inclusão, a questão da pessoa com deficiência, ela se torna uma causa para você!

Quando eu comecei como PAAI, já foi lá. Eu estou na Elis Bueno desde 2015. Então teve dificuldades, percalços, no sentido de que, também, era novo para mim ser PAAI. Mas, com a professora da sala de recursos, eu fui orientando como, fazendo a formação dela em serviço: como deveria proceder, o olhar que ela poderia ter, e entendendo ela como extensão do CEFAl. Nós tivemos uma formação, uma reunião de pais, uma formação direta com pais onde foi se esclarecer qual que era aquele trabalho. E a partir daí, você acolhendo os pais, você consegue trabalhar de uma maneira mais tranquila, com eles tirando as dúvidas deles, ficando mais seguros.

E aí, quando você se vê frente a um desafio, parece que o mundo vai acabar. Eu vejo... eu sempre falei assim: que a educação especial, ela era... como se fosse uma oportunidade da gente se revisar na nossa prática. Ela exigia isso da gente.

Eu solicitava que cada vez que fosse feito uma matrícula de uma criança com deficiência, não fosse levado o laudo para o professor antes de passar por mim. **Porque se o professor pega o laudo antes, ele já recebe o aluno com medo; ele não vai ver um aluno, ele vai ver o papel! Aí, eu conversava com a mãe antes, então... aí, eu vi que... pra... para olhar para criança com deficiência, eu precisava olhar para família.**

Eu vejo o CEFAl necessário, mas não permanentemente. **Eu acho que o CEFAl ele é necessário porque a gente ainda não chegou onde deveria, porque o CEFAl ele deveria, verdadeiramente, ser um centro de formação, aí eu estaria muito mais tranquila.** Porque isso ia significar que o entendimento da diversidade na escola está ok, que aluno é aluno e ponto.

Quer dizer, **eu estava na sala de recursos e professor que chegou e falou: “Olha eu não vou trabalhar com esse aluno. Não sou**

<p>obrigada". Aí a gente tem uma outra questão que, nem é isso que a gente está falando aqui. E aí você se propor a estar ajudando, a estar em parceria.</p> <p>Como formadora, tinha até medo de entrar na JEIF (...) "Bom... ai... nossa, vou dar JEIF, hoje! Dava até um arrepio. Por quê? Porque vinha o questionamento, assim: "por que eu tenho que dar aula? Não prestei concurso para isso! Não sou formado para isso! Não estudei para isso! Não tenho essa capacitação! Por que essa criança está na escola?" A gente ouvia isso: "eu tenho 34 mais esse com deficiência."</p>	
<p>(...) tem escolas que ainda fazem isto, você pode fazer uma sala hoje, que você julga homogênea, falamos assim: "vamos jogar colocar todo mundo que é silábico alfabético na mesma sala" E não vai ter troca nenhuma, mas quando chegar depois de um mês, vai estar todo mundo diferente, porque as pessoas mudam. As pessoas mudam, não tem como, é desenvolvimento cada um tem o seu e vai mudar.</p> <p>Ou eu me especializo... ou eu peço ajuda... ou eu peço um par, não é?! Um par avançado para ir conduzindo... ou eu direciono para essa sala de recursos onde tem. E vejo na escola ... mas, isso não me tira a minha função na escola. O professor da sala de recursos, mesmo que ele não tiver o braille e tiver um aluno cego na escola... o que que ele vai fazer? Ele vai buscar compreender sobre mobilidade... como esse aluno pode se... estar na escola?... como é que está na sala de aula?... onde ele tem que se sentar?... São essas as funções de um professor. Ele é um gestor de inclusão</p> <p>(...) o dia especial, que era o dia de reunião... era uma entrada para crítica, para olhar, para... eu queria entender o que que aquele pai tinha para me dizer daquela criança? O que tinha para melhorar ali? e o que que estava faltando? Ou... Oh, ok! Que legal o que a professora está fazendo aqui! Mostrar pra esse pai, para ele entender qual que era o trabalho da SAAI, porque era um trabalho novo na escola... mas, existia um receio muito grande. Aí, vem... você vem em outra briga que é: a necessidade do aluno e o que rege a portaria.</p> <p>(...) demorou, e, aí começou a fluir, né! Porque aí você começa ter uma voz mais ativa. Quando você, também, começa a se sentir mais seguro.</p> <p>Porque é ali, você fez, e vê se deu certo, se não deu, Opa! Agora, já foi!</p> <p>Essa visão da pesquisa, acho que é uma visão que está distante para elas, do dia a dia. Às vezes, você vai na escola, por exemplo, você tem, dentro da educação especial, uma fonte de pesquisa - e até uma proposta, que eu vejo como uma proposta de pesquisa -</p>	<p>19-Os mecanismos da educação especial como produtores de sensibilização aos professores e alunos.</p>

que é o estudo de caso.

Porque, na educação especial, o fato de você fazer um plano de desenvolvimento individual é uma pesquisa. Porque é um material que pode ser alterado durante o ano, de acordo com o potencial, com os objetivos que foram alcançados. E aí, tem que articular com professor da sala de recursos, e ele tem que pensar, então, o que ele vai fazer.

Quando você faz estudo de caso de um aluno, você está montando ali uma hipótese, você está trazendo ali uma pesquisa. **Porque você tem que fazer observação, você tem que confirmar ou não aquilo que você levantou como uma hipótese.** Então você tem um estudo de caso e uma via de pesquisa.

Então eu falo que a educação especial, ela exige do professor uma revisitação, e parece que ele tem que mexer com algo tão profundo, que são esses conceitos de aprendizagem dele e como é que ele vai fazer com aquele aluno. Parece que, aí, ele tem que parar, para refletir mesmo.

O segundo é a disposição dele [prof.º] mesmo em se aceitar. Porque ele vai olhar para ele mesmo, ele vai ter que dar uma mexidinha nele. Aí eu acredito que aí vem esse olhar para o aluno, quando ele descobre esse aluno. **Quando ele se dispõe a olhar para esse aluno, sabe? Então, não classificar mais: “ah, é o menino com o andador”. Não, é o Jorge. E o que que ele gosta? E o que que ele faz?** Então quando você apresenta esse aluno, pronto. É olhar para ele como um aluno, como uma possibilidade, como alguém que está ali para você trabalhar. E aí ele muda.

(...) todo esse movimento da professora ter que mudar, às vezes parar em um momento da aula porque a criança está muito agitada, ou porque a criança se jogou no chão, ou está chorando, o outro também teve uma aprendizagem. **Porque ele teve que fazer um movimento de desenvolver essa capacidade de olhar, essa capacidade de espera, essa capacidade de “não, mas é que meu colega não está bem hoje”. - e aí, o que eu posso fazer para ajudar (...)**

E aí, aquele [aluno] que estava muito quieto - que tinha uma dificuldade aprendizagem, não tinha uma deficiência - acabou respondendo junto com a criança que tinha deficiência. E ele acabou se animando. E aí, as coisas prosseguem melhor.

Eu estava tentando explicar para uma professora que falava assim, essa semana ela falava assim: “Tem muito prejuízo, porque a professora tem que parar para estar com esse menino com a deficiência, e os outros tiveram muito, muito prejuízo. Muito prejuízo. Muito prejuízo”. Então você pode ter esse olhar. Mas aí eu falei para ela assim: “Mas qual foi o ganho? Teve ganho? **Mas aí eu falei para ela [prof.ª] assim: “Mas qual foi o ganho? Teve ganho? O ganho de conviver, o ganho de conhecer. Entenda o desenvolvimento dessas crianças que estão tendo essa**

<p>oportunidade de vivência, de que elas, talvez – talvez, não é? Porque nada é garantia – mas que talvez elas serão adultos muito mais preparados para viver com essa diversidade?”</p>	
<p>Eu acho que precisa ficar esclarecido qual que é esse papel do CEFAl para a escola. Vou perguntar para a escola, só perguntar mesmo, simples assim: “o que vocês esperam do CEFAl?”</p> <p>Primeiro, você precisa sentir como está a escola, chegar na escola também não é fácil. Aí já é outra estória. Você precisa, primeiro, sentir como a escola está. E o que a gente mais sente hoje é o pedido dos suportes, dos serviços da auxiliar de vida escolar e estagiário.</p> <p>Como é que a gente tenta irromper isso? A gente tenta romper trabalhando, então, até com parte desses serviços. Eu brinco com as estagiárias: “olha, na Prefeitura, prédio é equipamento e vocês são serviço”. A gente brinca muito com elas. É uma oportunidade de formação com as estagiárias, e isso é importante.</p> <p>Então esses serviços, eles vêm para escola, como uma salvação, como uma maneira, dela conseguir manter as coisas funcionando. Na verdade, é como se não quisesse se preocupar com essa criança com deficiência, para não ser mais uma questão de preocupação, mas não é assim que ela tem que ser vista. Ela é um aluno, ponto! O serviço teria que vir para beneficiar o apoio para a criança com maior gravidade, para ser um apoio para o professor, mas não para dizer para o professor como o mesmo tem que fazer.</p> <p>Você quer saber o absurdo que a gente chegou?! De um estagiário ser visto como um especialista e é justamente o contrário. O estagiário está lá para aprender e muitas vezes o professor chega até ele e pergunta: “como é que eu faço?” E aí tem que ver se a falha - eu não tenho vergonha nenhuma de falar -, se a falha é nossa, que é o CEFAl que não consegue chegar ali.</p> <p>Por incrível que pareça, as questões dos recursos para a educação inclusiva, nos distancia da visão formativa que as escolas teriam que ter do CEFAl. Então, muitas vezes, o CEFAl ele supre os recursos. Ele vai lá como uma fonte para suprir os recursos. Quais recursos? O auxiliar de vida escolar.</p> <p>Então você, às vezes, vai para uma escola com a intenção de construir um processo formativo naquela escola, você vai para escola com a intenção de levar a prática, de conversar, de refletir sobre aquele aluno. Mas a angústia do dia a dia da escola te afasta da função formativa, porque te coloca como alguém que vai suprir uma necessidade que, para a escola, é maior, que - no entendimento da escola - é maior, que são as questões da vida diária: as questões de ter alguém para alimentação, locomoção e higiene; e as questões de ter um estagiário em sala de aula para que aquela criança fique bem, ou para que não se tenha preocupação com os comportamentos daquela criança.</p>	<p>20-PAAI a serviço de “serviços”: a sobreposição dos recursos de apoio sobre os processos pedagógicos formativos.</p>

Quando você recebe um processo de Ministério Público de uma criança que, por exemplo, tem TEA, apresenta o quadro do TEA, mas quando você vai na escola - **daí você vai ter que avaliar essa criança, qual que é a condição dela, para ela poder receber auxiliar de vida escolar - aí você vê um potencial, uma independência que essa criança apresenta, que tem um bom funcionamento.**

(...) **você tem que ceder o recurso do estagiário, mas para uma criança que você vê que não precisa. Então, se você tivesse um processo formativo do professor entender, até mesmo, por que que você tem esse recurso? e para que?, e qual é a criança que, realmente, vai necessitar desse recurso?**, talvez você não tivesse tantos problemas, tantas angústias, se você conseguisse trazer uma reflexão e um posicionamento diferente, um olhar diferente

O CEFAL hoje, como ele é, para mim não contempla o que eu esperaria de todo esse movimento da educação especial. **O CEFAL, como ele é hoje, ele tem garantido muito mais uma importância no sentido do serviço do que do sentido pedagógico. Você não consegue chegar no pedagógico, porque você tem que ir colocando, e ir passando, e transpassando as barreiras dos serviços.**

Eu acho que tem que ser dita a verdade, eu acho que se tem que parar e se dialogar. **Porque os serviços, as estagiárias e os auxiliares de vida escolar, elas se tornam uma barreira para você conseguir atuar enquanto pedagógico.** Para você olhar para esse menino: “o que ele pode fazer? o que a gente pode projetar, pode estar planejando pra ele?”

Então, quando você chega lá para fazer uma formação, você ouve: “por que não tem estagiário?”. Mas você está falando, naquele momento, de uma formação, de um enriquecimento, de um olhar para aquele menino, ou para aquela menina. E aí, isso vai consumindo a você.

E não chegou na escola o Mateus, o Marcos, o João, a Maria... chegou a paralisia. **E aí, quando chega a paralisia, você precisa de uma A.V.E. para cuidar da paralisia. Às vezes, não é uma A.V.E para cuidar da Maria, é para cuidar da paralisia.** A gente pergunta, eu pergunto, às vezes: “você viu a criança?”, “ah não, mas você precisa mandar para mim, porque vai chegar essa criança”. Mas você não conhece a criança

(...) o que eu acho é que precisaria ter uma formação juntamente ao Ministério Público. **Porque o Ministério Público ele lida com a lei. A lei é morta, ela é papel, ela não dialoga. Ele dá o cumprimento.** Por isso que ele dá o cumprimento, porque não há o diálogo.

(...) o Ministério Público não seja o “vilão” dessa história. Não tem um vilão. Mas que não fosse necessário chegar até lá. Para não chegar até lá, a gente precisaria começar aqui, onde é mais fácil. Ter um diálogo simples entre família e escola, por exemplo.

<p>A gente percebe que, à medida que você não consegue ter diálogo na escola, ou diálogo com pais, ou diálogo com as pessoas e, também, à medida que as pessoas vão tendo mais informação – não necessariamente conseguindo interpretar essa informação – é que vem esses Ministérios Públicos.</p> <p>Então eu não digo que ele [CEFAI] não seja necessário. Eu acho que ele é necessário, como nós fomos lá na escola e você tem que chegar ao ponto de falar assim: “professora, vamos olhar o desenvolvimento, a idade da criança, isso faz parte”. Então, às vezes, está se precisando deste olhar formativo, de ter alguém ali, algumas vezes, nos bimestres, bimestralmente ou mensalmente, que entre no horário formativo e ajude a ampliar o olhar do professor. Mas por quê? Porque ele está dentro da dinâmica diária da escola, que é viva, que é um organismo e que não é fácil. Então o CEFAI poderia - e tem essa função. Mas até que ponto ele consegue executar essa função?</p>	
<p>Eu vejo assim: nós temos é... parece que não tem um meio termo, tem dois extremos, né! Tem professor que faz muito mesmo, faz porque acredita! Porque, nossa...! E o outro que tem medo de... eu não vejo que ele não quer fazer, mas, que ele não consegue ir adiante.</p> <p>Então, a [escola] Elis tem uma estrutura, hoje, que ela é uma estrutura boa. (...) porque a professora J. acabou tendo essa facilidade, essa abertura de estar entrando na hora da JEIF, de estar projetando as formações, a partir do momento que a gente vai incentivando: “olha você precisa entrar! você precisa estar”! Porque a intenção do CEFAI não é que a PAAI esteja lá, mas que possa estar formando professor, e esse professor transmitir essa formação do CEFAI dentro da escola, ser um braço do CEFAI dentro da escola.</p> <p>O que achei interessante é até que, segunda-feira, a gente tentava conversar, tentava se acertar, e aí teve algumas questões, algumas falhas de comunicação, até, talvez, no meu entendimento, enfim. E a gente percebe que, entrando um outro elemento, você tem que reestruturar tudinho de novo. Então eu me centrei em trabalhar com a professora M., porque eu considero que a professora J., que está lá desde 2014 - não, 2016 - ela tem essa propriedade de seguir em frente, enfim.</p> <p>Então vai ter que ter uma confiança, uma troca, um estabelecimento de uma rotina, onde uma vai ter que ser, realmente, articuladora e parceira. Porque, às vezes, pode ser que uma indique aluno para a outra. Mas é um complicador. Às da outra. vezes tem reverberado falas, porque vem as coisas naturais: comparações de trabalho, comparação de posturas, expectativa. Então eu percebi que não vai, talvez, ser possível eu me centrar só na M., como eu gostaria de estar acompanhando, assim como eu acompanhei a J. Então já montei o horário, já ajudei a montar o horário, já “foi” algumas questões. Só que outras</p>	<p>21-Ressignificação e criação de ações pedagógicas a partir do encontro do professor com o estudante com deficiência.</p>

<p>questões ficaram vagas, ficaram difíceis de se encaixar. Então eu viço essa formação com as professoras por elas serem um braço do CEFAI e transmitirem aquilo que a gente...</p> <p>Então ele [prof.º] vai desistindo. Ele: “ah, não deu certo!”. Mas, em algum momento, o aluno dá uma pista de que deu certo. E muda bastante a atitude. Eu já vi professores que fizeram blogs com o trabalho. Foram se animando, se animando, se animando e fizeram blog da turma toda, da sala toda, porque aquela criança deu resultado.</p> <p>E as crianças com deficiência também acessavam. Então começou a ter uma mudança muito positiva, e ela [professor] entendeu que o que ela fazia poderia beneficiar todo mundo. Foi um trabalho muito bom que ela tinha.</p> <p>E ela [professora] trabalhando com a sala inteira a temática para ajudar a criança com deficiência. Então ela faz ábacos com a sala toda, mas ela explica todo esse processo. E aí, a sala tem que pensar em como fazer um que vai beneficiar aquele aluno com deficiência. Então ela traz um movimento. Não fica estagnada, ou fica parada, o susto não faz com que ela não queira pesquisar. Mas tem que pesquisar!</p> <p>Mas eles [professores] tentam fazer esse movimento de participação dessa criança. Da criança estar tentando, participando das atividades, mas também estar desenvolvendo na aprendizagem. Existe uma preocupação, assim, bem grande deles - até às vezes uma angústia - quando a criança, por algum motivo, pela sua própria condição, às vezes, não consegue alcançar aquilo que eles planejaram. Mas aí se pensa de novo. Eles têm esse movimento.</p> <p>Teve professores maravilhosos que, eu podia falar o nome de todos eles aqui; professores que fizeram trabalhos assim, mas, eu ainda sinto que, o aluno, ele é daqueles ambientes específicos [refere a ideia da classe especial] onde ele está.</p>	
<p>Não é a criança, porque a gente tira a criança com deficiência, a gente vai ter problema, tá! De professores que já não conseguem mais ver uma saída... de professor que entra na sala de aula e não consegue dar aula. Então, a gente tem um problema para além.</p> <p>O professor que tem fundamental II, que tem que completar a jornada em uma outra escola, é surreal! Porque ele trabalha em três escolas diferentes. Como ele vai conseguir ter um olhar para o aluno?</p> <p>Mas quando eles falam: “olha, eu não fui preparado para isso”, eles estão falando, justamente, de ensinar àquela criança. Porque quando eles chegam nesse ponto de fala, eles já falaram, já</p>	<p>22-As dificuldades relativas ao fazer docente para além da educação especial.</p>

reclamaram, já falaram, já se queixaram do comportamento. E aí o que eles estão falando, nesse momento, é justamente que eles falam que não sabem como ensinar aquela criança.

(...) Porque elas são pedagogas. São polivalentes, ou seja, elas perpassam por todas as disciplinas. **Mas que não há, nelas, um posicionamento de pesquisa, de que elas não têm essa competência de pesquisa, para fazer pesquisa.**

Mas, no dia a dia, os professores não se veem como pesquisadores. É muito distante, é como se a pesquisa só estivesse concentrada, ou dentro, da academia.

Professor, de repente, perde o hábito da pesquisa. Eu acho que um grande problema que a gente tem - maior ainda - é na questão da política.

Tem que estar buscando, se reciclando o tempo todo. **Eu não vejo porque que o professor tem tanta dificuldade se reciclar. Ele [professor] permanece com um caderno de planejamento de 1985, querendo dar a mesma matéria. Igualzinho!** O mesmo conteúdo, né! A mesma matéria ele pode dar, mas o mesmo conteúdo, assim... da mesma maneira, né?

Não sei, eu acredito que, aí sim é um ponto de pesquisa: por que o professor não pesquisa? Ele espera aquilo que a gente chama - entre a gente mesmo, entre os professores, tem uma certa gíria - de uma receita. Não sei se pelo cansaço pelas tentativas por essa mudança.

(...) você pega aqueles livros que chegaram na escola, em várias caixas, dos cadernos de expectativas. “Olha, você não vai mais usar isso. Então você põe lá. Agora você vai usar esses cadernos aqui, esses livros aqui.” **Então é como se fizesse isso com a visão do professor, com a mente do professor. então: “Isso não se usa mais. Então agora você usa esse aqui”.** E é por isso que, eu acho, que às vezes ele desiste, até mesmo, de ser um pesquisador.

(...) imagina que você, em um ano, usa um caderno, onde você tem as “expectativas” - hoje já não são mais expectativas. **Mas aí, você tinha, até o ano passado, ano retrasado, os “direitos de aprendizagem” e volta de novo como as “expectativas de aprendizagem” ... Então essas nomenclaturas, essas trocas, às vezes, parecem que deixa professora inseguro da prática dele.** Então, na educação, parece que não tem uma permanência. Mas, na verdade, tem.

A política traz essa instabilidade, mas existe uma fundamentação teórica em cada um deles. Não é descartada essa fundamentação. Muda-se esse visual, aprimora-se - tenta se aprimorar, na verdade - a perspectiva.

<p>São os planos de governo que se trocam. Não se troca a base. O marco teórico, a teoria, ela não se troca. Nós acreditamos no desenvolvimento da linguagem, como Vigotski, no desenvolvimento de todo esse processo que ele construiu, isso não se troca, mas permanece.</p> <p>(...) é uma proposta que visa complementar o que teve anteriormente. Mas, no dia a dia - a gente tem que ser sincero, eu acredito, aqui, para cooperar com a sua pesquisa (...) eu acredito que, no dia a dia, não vem isso para o professor, entende? Não vem essa visão de que essa mudança, ela foi algo que foi se aprimorando. É simplesmente: mudou!</p> <p>(...) também tem uma troca de posicionamento, de filosofia política e educacional, então aquilo que se começou não se acaba. Então o professor, às vezes, não sente uma continuidade. E aí, se ele não sente uma continuidade, ele acha que não vale a pena ele pesquisar. Porque tudo que ele pesquisar, depois pode ser ignorado.</p> <p>Então tem que dar esse cumpra-se. E aí você tem que explicar isso na unidade escolar. Por quê? Porque, muitas vezes, é um movimento anterior. Muitas vezes o professor se rende a uma condição de não ser um cientista de educação.</p> <p>Então se o professor, às vezes, fala isso, o pai não ouve, porque o professor não tem voz. Então isso é um problema para além, é um problema do olhar cultural para esse profissional que não é profissional, muitas vezes. Que as pessoas não enxergam como um profissional, se o professor está falando que não é necessário. E ter a coragem de falar que não é necessário. Então se criou uma cultura de que... essa cultura dos serviços que está aí – nessa cultura de serviços é que está o Ministério Público.</p> <p>Infelizmente. Eu acho que se perdeu [caráter pesquisador]. Eu acho que a pedagogia, muitas vezes, é vista como cuidado. Como algo que ...Os pedagogos, eles não sabem muito bem o que é ser pedagogo, o que é ser um pesquisador dentro da pedagogia, dentro da forma de ensinar, de compreender o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno. O valor que isso tem. Às vezes, me angustia, que parece que o pedagogo se anula.</p>	
<p>(...) Eu acho que a função da formação é, talvez, relembrar ao professor que aquele aluno, que aquele indivíduo é um aluno. Não é “o menino com deficiência”: ele é um aluno!</p> <p>Eu acho que fazer diferente. Quando eu chego na escola, os professores têm uma fala, uma gíria: você não está no chão da escola. Então, quando você vem para Diretoria, trabalha na Diretoria, eles falam que a gente deixa o chão da escola. Então é como se a gente não soubesse mais pelo que a escola passa. E eu brinco muito com os professores, que eu falo assim: “eu não só</p>	<p>23-Sobre a experiência de estar PAAI: “fazer diferente, pensar diferente”.</p>

estou no chão de uma escola, como, hoje, eu estou no chão de 53.”. Porque eu passo em todas as escolas, que é o número de escolas que eu tenho.

Então eu quero que, quando pensar no CEFAl, mas com a minha representação, possa-se pensar de uma maneira diferente. É o que a gente tenta. E o dia a dia nos absorve, é lógico, e aí você descobre que, chegando no CEFAl, é muito mais difícil: você está sob uma política – que nem sempre você concorda – mas você precisa seguir um posicionamento, uma hierarquia. **Porém, a sua essência nunca é tirada.**

E eu acho que, quando eu vim para o CEFAl, eu vim como, mais ou menos, quando eu entrei para o magistério. Como as meninas jovens. achando que poderia fazer a diferença de alguma maneira. Você não vem... Não é uma ilusão. **Você vem buscando fazer diferente. Você tem uma prática que é uma prática comum em um setor, mas você também tem uma prática pessoal. E, nessa prática pessoal, às vezes, eu tento fazer diferente do que foi a minha experiência com o CEFAl.**

Você chegar numa escola e ver uma criança, e ver que deu certo algumas coisas. “Ah, mas deu errado isso!”. “Ah, então vamos fazer de novo.” – mas as coisas estarem acontecendo. Ou você dar uma formação e as pessoas falarem: “nossa, eu entendi que eu posso fazer diferente!” **Você vê o professor também, porque o professor tem que ser valorizado. Ele fala: “ah, eu consegui fazer isso!”. Para mim é muito bom o professor chegar e mostrar assim: “olha, eu consegui fazer essa atividade”. Nem que seja uma. Ah que bom! Então isso faz permanecer. São pequenas. Essas coisas que fazem permanecer.**

(...) uma pessoa chegou para mim e: “olha, não desanima.”, ela falou, “porque o nosso trabalho é semente, é semear.” **Você vai plantar, e nem sempre você vai ver se essa árvore vingou ou não. E ela falou: “mas para você ter a possibilidade que nasça a árvore, você vai ter que ter alguém que vai lá e planta essa árvore.”** E ela falou: “fica feliz, porque você está plantando!”.

(...) eu fiz uma formação lá a respeito da síndrome de Duchenne. **Então, dos professores se abrirem e entenderem que existe uma função do CEFAl que, mesmo que não esteja diretamente com eles, mas está articulando para que aconteça, de ter essa segurança de que pode recorrer e pode buscar, que não se está sozinho,** que são várias instâncias que essa educação especial alcança, que aquela criança está sendo vista... que não está lá criança, simplesmente, digamos assim, entre aspas, “jogada” lá.

Sinceramente, eu gosto muito da formação. Então, tem a frente com os estagiários, e isso para mim é bom, porque eu estou formando, literalmente, aquele que vai chegar ainda a ser professor. Eu acho que aí é uma aproximação boa. **Gosto muito das formações com os professores mesmo, in loco, assim, JEIF ali, conversando e levando.**

<p>Eu lembro que, logo que a gente entrou, havia muito essa fala: “você estão gerindo a inclusão na escola!” Então, circulava pela escola, via a entrada, como é que era a entrada? Como é que A.T.E. conduzia essa cadeira? Tinha até A.T.E. que conduzia essa cadeira reclamando: “como é que eu tenho que conduzir a cadeira?!” Eu falava: “olha, ele é deficiente físico, mas, ele não é surdo! Ele está ouvindo tudo o que você está falando!” E mesmo se fosse.</p> <p>A sala de recursos multifuncional, eu gostava que ficasse sempre aberta. Para que os professores também pudessem sentir, se achegarem... para as crianças que não tinham deficiência, poderem entender, chegar, olhar, sentar com a gente, né?! Ver um atendimento...</p> <p>Vai ter um passeio e aí você começa a ser “o chato”: “esse lugar que vocês vão, tem acessibilidade?” “Ah, mas, o fulano não vai!” “Não, ele vai! Se ele quiser ir, ele vai!”</p> <p>Porque eu acredito, assim: se eu não for, o lugar aonde eu vou nunca vai providenciar algo pensando que pode surgir esse público lá. Se o menino ficar nervoso lá, paciência! Ele vai ficar nervoso, lá. Ele vai gritar, ele vai, mas, se eu não levá-lo, como é que vou saber qual é a reação dele num teatro? E eu lembro que eu fiquei assim. Eu confesso que eu fiquei morrendo de medo, porque ele tinha uma deficiência, mas eles consideravam que não era só uma deficiência, que era uma questão mental, uma doença mental.</p> <p>Acho que prioritário de tudo isso... é você ter a capacidade de revisitar, se fazer a pergunta “do que significa a aprendizagem para você!” ... “o que é a aprendizagem para você?” Quando você fala: “o menino esteve aqui e não aprendeu nada”, essa fala é uma fala que não pode existir dentro da escola.</p> <p>Sim, a gente vai trazendo a formação e várias visões. (...) E hoje, a gente já consegue falar um pouco mais sobre o sujeito, o aluno, a deficiência como uma característica, não como um impedimento.</p>	<p>24 Formação para todos e em todo lugar: o desafio da formadora em tornar a educação inclusiva em um projeto da comunidade escolar.</p>
---	---