



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
GILMARA BEATRIZ CONRADO NOGUEIRA MENDES

**INCLUSÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA WALLONIANA**

FORTALEZA-CEARÁ
2009

GILMARA BEATRIZ CONRADO NOGUEIRA MENDES

**INCLUSÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA WALLONIANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE), do Centro de Educação (CED), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como um dos requisitos para conclusão do mesmo e obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Formação de professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

FORTALEZA-CEARÁ
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

M 583i

Mendes, Gilmara beatriz Conrado Nogueira

Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva Walloniana / Gilmara beatriz Conrado Nogueira Mendes. – Fortaleza, 2009.

154p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Educação infantil. 2. Inclusão escolar. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação docente. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD. 370.15

GILMARA BEATRIZ CONRADO NOGUEIRA MENDES

**INCLUSÃO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA WALLONIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, área de concentração Formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora.

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Lia Matos Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Maristela Lage Alencar
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará

FORTALEZA-CEARÁ
2009

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

“Miseráveis” são todos que não conseguem enxergar a grandeza de Deus.

Mário Quintana

A todos os professores que assumiram sua profissão com amor, dedicação e entusiasmo e que conseguiram modificar o olhar na direção da criança com necessidades educacionais especiais.

E, especialmente aos meus pais, irmãos, marido e filho pela parceira e grandiosa presença durante a minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela certeza de estar sempre ao meu lado como condutor da minha vida.

Aos meus pais, **Gilberto e Aldenir**, por minha vida, pela formação humana, por acreditar em mim, pela dedicação, pela compreensão, pelo amor incondicional.

Ao **Gilbenir**, irmão mais velho, pelo exemplo de homem que tornaste e pelo seu carinho.

Ao **Gilberto Filho**, meu amigo e irmão, pelas palavras amigas e pela ajuda nas leituras e revisão de minhas produções.

A **Gilliane**, minha irmã caçula, por sua presença marcante, por sua alegria e, mais ainda, pelo apoio destinado aos cuidados dos meus filhotes.

Ao meu amor, **Hyderland**, por seu amor, por sua companhia, por entender minhas ausências, por não deixar que eu desista dos meus objetivos e por nunca me abandonar.

Ao meu filho e minha vida, **Hyderland Filho**, por seus pequenos sorrisos e por já representar uma razão maior em minha vida, minha força e luz.

A minha filha e minha vida, **Louise Beatriz**, mesmo que ainda dentro do ventre consegue transmitir amor e conforto, minha fonte de vida.

A nova família, meus sogros **Hamilton e Toinha** e cunhados **Gerland, Thiago Tésio, Phelipe e Mário**, pelo carinho, pela amizade e por acreditarem no meu sucesso.

À Prof^a. Dr^a. **Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães**, minha orientadora e uma eterna amiga, por me acompanhar desde Especialização, por suas indicações, por suas modificações, por sempre acreditar na minha determinação e, mais ainda, por sua imensa compreensão e carinho.

As minhas amigas **Tânia, Marteara, Rosalina, Manu**, pelas companhias, por partilhar de dúvidas e hesitações, pelas amizades nascidas desse Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, professores, coordenadores e colegas pela aprendizagem, por compartilharem e trilharem juntos essa nova fase de nossas vidas.

Às professoras Dr^a. **Lia Matos Albuquerque**, Dr^a. **Maristela Lage Alencar** e Dr^a. **Tânia Vicente Viana** pelas observações e contribuições enriquecedoras por ocasião do exame de Qualificação e pela disponibilidade em fazer parte da banca examinadora.

Às professoras, sujeitos da pesquisa, por aceitarem prontamente participar das entrevistas e permitirem minha presença em suas salas de aula.

À amiga e chefe imediato, **Lêda Macêdo**, por permitir minhas ausências, pelo carinho e amizade e por acreditar no meu trabalho.

Ao amigo **Eudiston Paixão**, por sua disposição em suprir minha ausência no trabalho, pelo carinho e amizade e pela parceria construída no trabalho.

Às amigas de trabalho pela força e amizade e por permitir que colabore em sua formação continuada.

Enfim, a todos meu eterno,

OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, na rede municipal de ensino em Fortaleza-CE, com vistas a identificar suas necessidades de formação, referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, buscam-se elementos que possam responder às nossas inquietações, partindo dos seguintes específicos: a) discutir conceitualmente aspectos referentes à tríade: Educação Infantil, inclusão escolar e formação docente; b) descrever e analisar a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil utilizando como base teórica a abordagem de Henri Wallon, c) verificar as necessidades de formação das professoras de Educação Infantil para lidar com alunos com NEE em sala de aula regular. Teve-se como referencial teórico básico para o desenvolvimento da pesquisa a abordagem psicogenética de Henri Wallon, porém, agregou-se outros autores que discutem as seguintes categorias: educação infantil; inclusão escolar; formação e práticas docentes. Utilizou-se a pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. O caminho metodológico transcorreu a partir de consulta a documentos, entrevistas semi-estruturadas e observações das práticas pedagógicas de duas professoras da Educação Infantil cujas necessidades formativas ficaram mais evidentes nas situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Essas professoras acabavam por criar meio e atividades por muitas vezes distantes do interesse das próprias crianças. É notório que a prática pedagógica nem sempre é alicerçada em alguma teoria, parece que há uma mescla de ideias e concepções acerca do que a professora entende por ensinar e qual criança almeja formar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão Escolar; Formação Docente; Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This study aims to investigate the pedagogical practices of teachers of early childhood education in municipal schools in Fortaleza, in order to identify their training needs, related to the inclusion of pupils with special educational needs. Thus, they are elements that can respond to our concerns, based on the following specific objectives: a) discuss conceptual aspects related to the triad: kindergarten, school enrollment and teacher training, b) describe and analyze the pedagogical practice of teachers of kindergarten using approach as the theoretical basis of Henri Wallon, c) to verify the training needs of teachers from kindergarten to deal with pupils with special educational needs in regular classroom. Had it as a theoretical base for the development of the research approach psychogenetic Henri Wallon, however, added to other authors who discuss the following categories: early childhood education, school enrollment, training and teaching practices. We used the research was qualitative, the case study. The methodological approach proceeded from the consultation documents, semi-structured interviews and observations of teaching practices of two teachers of early childhood education whose educational needs were more evident in situations experienced in everyday classroom. These teachers ended up creating activities for middle and often distant from the interests of children themselves. Clearly the teaching practice is not always based on some theory, there seems to be a mix of ideas and conceptions about what the teacher means by which child aspires to teach and train.

Keywords: Child Rearing; School Inclusion, Teacher Training, Pedagogical Practices

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
LISTA DE QUADROS	13
INTRODUÇÃO	14
1 ALTERNATIVAS PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	29
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.1 Panorama da educação brasileira: reflexões sobre a formação de professores da educação infantil	39
2.2 Formação de professores em uma abordagem inclusiva: escritos e ditos	45
2.2.1 Inclusão e formação de professores: o que apontam as pesquisas	50
2.3 As necessidades formativas para a educação inclusiva	55
3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA WALLONIANA	58
3.1 Henri Wallon e seu contexto	58
3.2 Conceitos fundamentais na teoria walloniana	61
3.3 Estágios do desenvolvimento humano em Wallon: a constituição da pessoa	64
3.4 Wallon e educação	66
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE UM OLHAR WALLONIANO	69
4.1 Escola Educar: O lócus da pesquisa	69
4.2 A Sala de Aula da Professora Ana	82
4.2.1 A rotina em sala de aula da professora Ana: estratégias para ensinar crianças com NEE	87
4.2.2 Elementos da teoria walloniana na relação da professora Ana com seus alunos	93
4.2.3 Episódios das aulas da professora Ana	98
4.2.3.1 Momento Projeto Valores	98
4.2.3.2 Momento contação de história	100
4.2.3.3 Momento de atividades corporais	101
4.3 As Salas de Aula da Professora Joana	104
4.3.1 A rotina em sala de aula da professora Joana: estratégias para ensinar crianças com NEE	106
4.3.1.1 Sala 1	109
4.3.1.2 Sala 2	114
4.3.2 Elementos da teoria walloniana na relação da professora Joana com seus alunos	124
4.3.3 Episódios das aulas da professora Joana	127
4.3.3.1 Momento formação de palavras	128
4.3.3.2 Momento trabalhando a família silábica “S”	129
4.3.3.3 Momento matemática – noções de igual e diferente	130
4.3.3.4 Momento leitura de texto	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	140
DOCUMENTO UTILIZADOS	149
ANEXOS	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAS – Centro de Apoio aos Surdos
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
GT – Grupo de Trabalho
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Projeto de Desenvolvimento da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RE – Regimento Escolar
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEDAS – Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Ceará
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SERs – Secretarias Executivas Regionais
SME – Secretaria Municipal de Educação
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista de sujeitos envolvidos na pesquisa	24
QUADRO 2 – Relação de documentos da Escola Educar	27
QUADRO 3 – Total Geral de Turmas e Aluno da Escola Educar	73
QUADRO 4 – Projetos Desenvolvidos na Escola Educar	76
QUADRO 5 – Atividades Complementares à Sala de Aula na Escola Educar	77

INTRODUÇÃO

A Inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e nossos corações.

(MITTLER, 2003, p. 21).

Este trabalho focalizou a tríade educação inclusiva, formação docente e Educação Infantil. Foram investigadas as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil, com vistas a identificar as necessidades de formação referentes à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no contexto da Educação Infantil, à luz da abordagem walloniana. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE que inclui em sua sala de aula, crianças com NEE. Vale ressaltar, que a forma escolhida para organizar a dissertação é semelhante a utilizada por Magalhães (2005), em sua tese de doutorado, ou seja, procedeu-se à discussão teórico-metodológica e do percurso da pesquisa na introdução do trabalho. Assim, na introdução, caracterizou-se o objeto de estudo, mostrando a relevância e os objetivos desta investigação. Em um segundo momento, é apresentado o trajeto metodológico realizando uma aproximação inicial com relação ao campo empírico da pesquisa.

Seguindo-se a esta introdução, a dissertação apresenta quatro capítulos e as considerações finais. No capítulo 1, foram discutidas as diferenças existentes entre a integração e a inclusão como alternativas para lidar com a diversidade. Consistiu em uma discussão entre os desafios e as possibilidades, no contexto da Educação Brasileira, em amenizar as desigualdades numa busca pela inserção educacional.

No capítulo 2, traçou-se um panorama da Educação Brasileira, partindo de reflexões sobre a Formação de Professores da Educação Infantil, tendo como parâmetro para análise e discussão de aspectos teóricos, leis e documentos oficiais. É feita ainda alusão à formação dos professores da Educação Infantil, em uma abordagem inclusiva no Brasil, entrelaçando-se com alguns trabalhos de pesquisa apresentados no Grupo de Trabalho em Educação Especial em Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPED) como respaldo para as discussões realizadas. Finaliza discutindo as necessidades formativas presentes e/ou inexistentes para professores na Educação Infantil e Inclusiva.

No capítulo 3, apresentaram-se os conceitos fundamentais de Henri Wallon e suas contribuições pertinentes à formação do educador infantil, sobretudo, aquelas ligadas à inclusão escolar de alunos com NEE.

O capítulo 4 apresenta a descrição e a análise das práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil de duas professoras de uma escola pública localizada em Fortaleza-CE, à luz da teoria de Henri Wallon. Compreende ainda, relatos de alguns episódios do contexto em sala de aula. Trata-se do estudo de caso iniciado com uma descrição do contexto no qual se insere a escola investigada. Por fim, foram apresentadas considerações conclusivas e reflexões sobre os resultados obtidos em articulação com o referencial teórico utilizado

Da relevância do tema aos objetivos do estudo

O Brasil caracteriza-se pela heterogeneidade e pelos conflitos de interesses entre os estratos sociais "favorecidos" e "menos favorecidos". Historicamente, o País sempre conviveu com movimentos sociais objetivando o combate aos preconceitos e discriminações: enfrentamento das situações de injustiça e de negação de direitos sociais básicos, como a educação.

As pessoas com deficiência estiveram à margem da sociedade e tiveram negados os seus direitos. Como declara Jannuzzi (2006, p. 135):

A educação dos deficientes foi estruturando-se nesse desenrolar geral, dentro de uma feição um pouco diferenciada. As vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que 'faltava' visando a proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, necessárias ao convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho. Havia a preocupação com a possível autonomia do aluno principalmente enquanto na educação regular já nas décadas de 1950/1960 se a apreçoava indispensável ao desenvolvimento econômico do país.

Nos idos da década de 1980, a Constituição Brasileira (1988) passa a garantir a todos os indivíduos o convívio familiar e social. Desse modo, concede, direitos às pessoas

com deficiência, no âmbito de saúde, educação, trabalho e assistência. Nesta mesma perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394/96, determinou à ampliação dos serviços de Educação Especial em todo o país, nos setores público e privado, garantindo, igualmente, o atendimento a escolaridade para todos sem distinção. Vale ressaltar que a “[...] legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular” (MENDES, 2006, p. 398).

Ademais, a Declaração de Salamanca (1994)¹ reafirmou que as escolas devem atender a todas as crianças e jovens em condições diversas: físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, com deficiências ou não, favorecendo a oportunidade para que sejam incluídos no meio escolar.

Percebe-se que todos esses esforços legais para garantir o exercício desses direitos recebem poucos incentivos por parte do Estado Brasileiro que, a reboque das reformas neoliberais da década de 1990 gradativamente retirou investimentos de setores sociais, como a Educação, menosprezando assim seu valor, afinal:

A Educação é processo para o qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudanças, de que a educação é, também, um ato político, do qual somos co-participantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos (CARVALHO, 2007, p. 159).

Neste sentido, a noção de Estado Mínimo parece não se coadunar com a construção de uma escola para todos, que exige investimentos de ordem financeira. Mendes (2006) expressa:

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais (p. 400).

¹ Em 1994, foi realizada a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que gerou a elaboração da Declaração de Salamanca (1994), representando assim, um marco nas teorias e nas práticas inclusivas em muitos países, como por exemplo o Brasil.

Percebe-se, desse modo, a ausência de comprometimento político, embora haja um discurso claro sobre a intenção na inclusão. Entretanto, inexiste ainda dados que comprovem os avanços das políticas públicas em prol da oferta e qualidade do ensino aos alunos com NEE. Aos dados quantitativos de ampliação das vagas não se somam investigações que mostrem a qualidade do ensino ministrado.

Neste contexto, a escola tem o grande desafio de contribuir na superação desses impasses, por ser uma instituição social que, em tese, promove a formação do indivíduo, favorece o ensino-aprendizagem e valoriza seu processo cognitivo, afetivo e social. Também uma instituição da promoção da inclusão e a aceitação das diversidades² étnicas, linguísticas, religiosas, econômicas, físicas, sensoriais e mentais (NEE). Encontra-se diante de alunos com dificuldades diversas que apresentam alguma limitação e necessitam de atenção. A ideia central sustenta-se em não enfatizar somente as capacidades intelectuais do aluno, mas, igualmente, seus interesses e motivações. Omote (2001, p. 48) contribui advogando:

[...] o reconhecimento da existência dessas diferenças e a compreensão da exata extensão em que impõem limitação ao indivíduo são fundamentais para que possa oferecer-lhe condições diferenciadas que assegurem a igualdade de oportunidades sem criar-lhe situações de privilégios por ser deficiente.

A escola, por conseguinte, pode representar a fonte mediadora dessa *igualdade* de condições: a efetivação gradual da inclusão. Nessa perspectiva, seu papel “[...] extrapola o de simples transmissora de conhecimentos adquiridos e construídos universalmente. Ela deve firmar-se como espaço de formação integral do ser humano, apto a conviver com a diversidade [...]” (AMARAL, 2003, p. 18). Para tanto, torna-se fundamental que o Projeto Político Pedagógico da escola esteja embasado na proposta de educação para todos, com o intuito de promover a universalização do ensino (LDBEN, N° 9.394/96). No que concerne à prática inclusiva, todavia se verificam sérios problemas administrativos, estruturais, físicos, pedagógicos e de recursos humanos.

São conhecidas, outrossim, as dificuldades pelas quais a escola passa, principalmente, a instituição pública, pois está subordinada às decisões do Estado. Esse mesmo poder, muitas vezes, permanece alheio às exigências legais, humanas e sociais,

² O conceito de diversidade é contextualizado, na opção político educacional que implica adotar um modelo educativo de caráter compreensivo, caracterizado pela realização de uma mesma proposta curricular para todos os alunos, aumentar o período da escolaridade e retardando as decisões em relação às diferentes opções acadêmico-profissionais (GONZÁLEZ, 2002, p. 198).

conservando-se na omissão e no descaso diante dos propósitos de uma escola inclusiva: “[...] são gritos de busca de integração, embora não pegassem a extinção dos serviços existentes, mas a procura de colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento” (JANNUZZI, 2006, p. 185).

Contudo, acredita-se que através da Educação seja possível oportunizar ao homem³ a apropriação dos conhecimentos e aquisição de novas maneiras de pensar e agir, “[...] a partir de um complexo processo de mediação, concreto e abstrato, e um contínuo acesso aos produtos culturais historicamente construídos pela humanidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 239). Analisada sob essa ótica, a escola representa um papel de dupla responsabilidade: ajustar-se às necessidades e atender à diversidade de seus alunos. “Escola e sociedade influenciam-se reciprocamente, mas não são dotadas da mesma força” (JANNUZZI, 2006, p. 192). Oliveira (2004, p. 239) aponta:

A escola precisa exercer, intencionalmente, o controle teórico-pedagógico de sua ação [...] no sentido de exercer um processo educacional e avaliativo que apure os avanços, os retrocessos e as falhas cometidas durante a prática pedagógica escolar, para que, efetivamente, sejam realizados os ajustes necessários.

Nesse enfoque, a atuação do professor se mostra imprescindível, para tanto, é importante que seja qualificado para desempenhar a função de mediador, e facilitador do processo de aprendizagem. Quando se trata da diversidade na sala de aula, torna-se essencial que o professor aprofunde os seus conhecimentos e busque subsídios em um esforço, também, de autoformação que o ajude na sua prática.

Ressalta-se, ainda, que existe uma série de condições para promover o ensino inclusivo, conforme clarifica Padilha (2006, p. 131):

[...] professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala; sala de recursos em pleno funcionamento; estrutura física adequada dos prédios; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativo compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

³ [...] o homem como um ser interativo, social e histórico que se constitui imerso numa sociedade vista como produção histórica dos homens, produção esta que se fez através do trabalho, ao produzirem sua vida material (FERREIRA, 2006, p. 142).

A questão específica da formação de professores representa um dos elementos fundamentais na organização de práticas pedagógicas inclusivas. Santos (2002) e Januzzi (1992, 2006) apontam como a formação docente para a educação inclusiva vem sendo descuidada, necessitando, a propósito, de incrementos com vistas à construção e efetivo respeito às diversidades no contexto escolar.

Diante dos desafios encontrados na escola, destaca-se, assim, a atuação do professor para que de fato se configure a proposta inclusiva. O papel do professor é indispensável para possibilitar o ensino dos alunos com ou sem NEE.

Frisa-se, ainda, que a inclusão deve ocorrer desde os primeiros anos de escolarização, ainda na Educação Infantil que compreende o atendimento a crianças de 0 a 6 anos. Esta modalidade da educação básica vem provocando debates, bem como, nas mobilizações sociais em todo o Brasil, no tocante aos direitos da criança: a política de Educação Infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação. O reconhecimento de tais direitos, respaldado na Constituição Federal do Brasil (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na LDBEN (1996), manifesta-se também explícito nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998a, 1998b)⁴ e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001).

A Educação, logo, assinala-se direito de todas as crianças. A universalização do acesso e a permanência na escola estão longe de ocorrer e, fora do processo educacional, muitas crianças brasileiras são excluídas desse direito fundamental.

A história da Educação Infantil patenteia-se por medidas compensatórias das carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Ocorreram a criação e a extinção de órgãos que teriam como meta promover a qualidade da Educação Infantil, envolvendo programas que enfocavam, sobremaneira, saúde, assistência e educação. “A trajetória da Educação Infantil, nas últimas décadas, tem sido marcada por intenso debate sobre a função da creche e dapré-escola. Por um lado, tem sido afirmada a função educacional sem, entretanto, negar a função de assistência (cuidar) [...]” (AQUINO, 2005, p. 8).

⁴ Utiliza-se a abreviação RCNEI para indicar o documento elaborado pelo MEC, intitulado Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Está organizado em três volumes: **Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo (BRASIL, 1998a, 1998b)**.

A Educação Infantil ocorre em um ambiente onde a criança realiza seus primeiros contatos com o mundo exterior à sua família. O ambiente, até então, restringia-se à sua casa, ao convívio dos parentes e amigos. O ingresso na escola, entretanto, possibilitará conhecer outras pessoas e lugares, criar novas teias de relações, fazer descobertas, manipular objetos que a princípio serão novidades.

Essa tendência ganhou expressão no Brasil a partir de 1990, em movimentos pela melhoria de qualidade da Educação Infantil, implicando na definição de identidade para os serviços educacionais para as crianças de 0 a 6 anos. Um ponto específico nesse processo de elaboração de identidade está associado à necessidade de se definir o perfil do profissional que atua diretamente com as crianças, até então denominado de diversas maneiras, com diferentes responsabilidades e graus de escolaridade - pajem, recreadora, educadora e professora (CAMPOS, 1994 *apud* AQUINO, 2005, p. 1).

A elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de cada instituição fundamenta-se nas orientações da LDBEN Nº. 9.394/96 e nos RCNEI (1998a, 1998b). Deve ser organizado o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, adotando como especificidades as necessidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, de acordo com seguintes os princípios:

[...] o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998a, p. 13).

A proposta de inclusão tem sido alvo de discussões e muitos pesquisadores defendem sua implantação nas escolas, em geral. No entanto, as adoções das principais propostas ainda se revestem de incompreensões, insegurança e reação aos novos desafios. A Educação Inclusiva no contexto da Educação Infantil, nessa conotação, representa parte destes desafios que devem ser enfrentados e sobre os quais desenvolveu-se este estudo.

Ressalta-se a ausência de pesquisas que discutam a educação inclusiva no contexto da Educação Infantil o que provoca lacunas na produção científica neste âmbito. Em contrapartida, observa-se que a inclusão faz aflorar as necessidades formativas nos docentes.

O professor necessita de uma formação que privilegie os saberes pedagógicos, adquira competências para lidar e conduzir as particularidades dos educandos e que tenha conhecimento acerca das suas NEE, encontradas no ambiente escolar. Afloram, pois, necessidades formativas na prática e no discurso dos professores da Educação Infantil.

Essas inquietações surgiram no decorrer da vivência e da observação da pesquisadora como supervisora escolar de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza. Por ocasião dos encontros de planejamento com as professoras da Educação Infantil, que acontecem mensalmente (ocorrem trocas de experiências, relatos das rotinas escolares, dificuldades e avanços da aprendizagem dos alunos), percebe-se a angústia e a preocupação das professoras quanto ao preenchimento e à análise do relatório de avaliação individual da criança e dos aspectos do desenvolvimento: afetivo, sociocultural; cognitivo/linguístico e psicomotor. A postura angustiada dos educadores, certamente, resulta das dúvidas e hesitações em registrar o real desenvolvimento integral do aluno. Almeida (2004, p. 137) esclarece que

Quando se aprofunda a reflexão, fica evidente que uma das dificuldades se refere à observação e ao registro do comportamento dos alunos e de como, partindo de dados registrados, tomar decisões quanto ao encaminhamento do aluno e de seu próprio trabalho.

A Educação Infantil aborda, nesse sentido, aspectos essenciais na formação da pessoa. Registra-se que Wallon (1981) atribui os conjuntos funcionais - motor, afetivo e cognitivo -, como elo de entrelaçamento e interdependência na constituição do indivíduo. Como se pode depreender, a criança necessita de outras pessoas para mediar e promover o seu desenvolvimento pleno. Diante dessa premissa, o educador necessita encarar as relações existentes entre teoria e prática: conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e como interagir com a criança na possibilidade de momentos de aprendizagem.

As contribuições da abordagem walloniana no âmbito da educação infantil são por demais conhecidas, embora, como se mostra a *posteriori*, ainda haja pouca produção científica nessa perspectiva teórica. No contexto da educação inclusiva, alguns estudos mostram a pertinência de Henri Wallon, notadamente, em virtude da noção de uma educação completa (aspectos cognitivos, motores e afetivos) como base para a formação de professores.

A partir destas argumentações, as questões de pesquisa podem ser apresentadas: De que forma as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil evidenciam as

suas necessidades de formação? Quais as principais necessidades formativas de educadores infantis para desenvolver práticas de educação inclusiva na escola? Como a abordagem walloniana pode colaborar nas discussões sobre a formação do educador infantil que favoreça uma prática inclusiva?

Diante dos questionamentos, pode-se verificar como se processa a inclusão e que elementos são utilizados na escola pública de Fortaleza. A intenção dessa pesquisa é compreender esse contexto específico a fim de que surjam reflexões sobre um contexto macro, no qual a escola lócus está inserida. Não há intenções de generalizações, mas sim de contribuir com um estudo adensado de uma realidade específica.

Deste modo, o **objetivo geral** desta investigação foi o estudo das práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino em Fortaleza-CE, com vistas a identificar suas necessidades de formação, referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Buscam-se, portanto, elementos que possam responder às nossas inquietações. Os **objetivos específicos** expressam a intencionalidade de: a) discutir conceitualmente aspectos referentes à tríade: Educação Infantil, inclusão escolar e formação docente; b) descrever e analisar a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, utilizando como base teórica a abordagem de Henri Wallon e; c) verificar as necessidades de formação das professoras de Educação Infantil para lidar com alunos com NEE em sala de aula regular.

Do trajeto metodológico do estudo

Este estudo pretende realizar uma investigação qualitativa, numa concepção dialética "[...] como método de investigação da realidade" (GIL, 1991, p. 31). Para Bogdan e Bicklen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Chizzotti, (2004, p. 79) corrobora com esta perspectiva quando assevera:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados

isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Dessa forma, utilizou-se a metodologia de estudo de caso como alternativa para analisar os dados empíricos coletados na pesquisa de campo. A pretensão é buscar o conhecimento mais próximo da realidade e tentar interpretar os contextos específicos na busca de resultados mais completos da realidade. Para Ludke e André (1986, p. 17):

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Tal metodologia procura ainda, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação social pesquisada:

O estudo de caso busca o conhecimento mais próximo da realidade, a partir da análise fundamentada, não, em situações fragmentadas, mas em situações de uma realidade globalizada. Ela enseja compreender a unidade social em seus próprios termos de forma holística. Aquilo que talvez se possa perder em dados quantitativos da realidade, se ganha na compreensão mais profunda da dinâmica pesquisada, ainda mais, se, nos seus objetivos de pesquisa, o pesquisador tenha em vista conhecer, prioritariamente, não quando de uma informação, mas como a situação acontece (GOLDENBERG, 2004 *apud* FURTADO, 2007, p. 83).

Conforme as ideias compiladas por André (1995; 2005), o estudo de caso se caracteriza por interesse em conhecer as instâncias em particular da realidade pesquisada, pretende compreender de forma densa essa instância particular em sua complexidade e totalidade e procura retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

O *locus da pesquisa* consiste numa escola da Rede Pública Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará, denominada de **Escola Educar**⁵. A opção por essa escola ocorreu porque é onde a pesquisadora atua como Supervisora Escolar desde 2006. Sabe-se dos possíveis riscos e ganhos que esta opção pode acarretar. Porém, observa-se possibilidades

⁵ Por questões de sigilo e de ética optou-se por não colocar o nome verdadeiro da escola, onde a pesquisa de campo ocorreu e assim todos os nomes citados serão fictícios.

devido a convivência prévia no campo da pesquisa, com a oportunidade de favorecimento do acesso e a aceitação da proposta de pesquisa por parte dos sujeitos. Em contrapartida, exercer uma função de observação de uma realidade da qual se faz parte, obriga ao cuidado de construir uma relação não somente ética, mas de confiança e parceria com os sujeitos da pesquisa.

Na oportunidade, conversou-se com a diretora e as professoras da Educação Infantil da escola-caso, a fim de permitir a investigação, bem como, realizar as observações nas salas de aulas. Na ocasião, apresentou-se a importância dessa pesquisa para a escola e as professoras. Dessa forma, todas se colocaram ao inteiro dispor para contribuir com a pesquisa.

Para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, foram eleitas como foco da pesquisa, três salas de Educação Infantil - manhã, Jardim I e Jardim II e tarde, Jardim II. Os sujeitos principais dessa investigação foram duas professoras denominadas: **Ana** e **Joana**⁶. A opção por essas salas ocorreu por existir crianças com NEE incluídas no ano letivo de 2008. Vale ressaltar que a professora Joana é responsável por duas salas das três salas selecionadas para estudo: Jardim II (manhã e tarde).

Para falar de práticas pedagógicas do professor, deve-se levar em conta os outros sujeitos pertencentes a essa dinâmica, no caso os alunos. A propósito, em cada sala de aula, existia pelo menos uma criança com NEE: **Felipe**, **Pedro** e **Gabriel**. No quadro abaixo, podem ser visualizados os sujeitos da investigação e instrumentos utilizados na coleta dos dados:

Quadro 1 – Lista de sujeitos envolvidos na pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	NOMES FICTÍCIOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
Professora 1	Ana	Observação e entrevista
Professora 2	Joana	Observação e entrevista
Aluno 1	Felipe	Observação
Aluno 2	Pedro	Observação
Aluno 3	Gabriel	Observação

Vale salientar que o projeto dessa pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará – UECE. A pesquisa de campo teve início logo após o resultado de sua aprovação, através uma portaria (em anexo 1).

⁶ Também nomes fictícios.

Recorreu-se aos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-orientada, observação participante (ANDRÉ, 1995, 2005; BARDIN, 2004; GATTI, 2005; MYNAYO, 2000; STAKE, 1998; SZYMANSKI, 2004). A partir desses instrumentos foi possível descrever detalhadamente as situações vivenciadas na escola e na sala de aula; tais como: as atitudes dos sujeitos envolvidos, circunstâncias do local e inclusão na escola das crianças com NEE.

A pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico em torno dos temas: educação inclusiva, formação de professores, Educação Infantil e teoria de Henri Wallon. Dessa forma, podem-se estabelecer as categorias que foram desenvolvidas na investigação.

A observação participante foi escolhida como principal instrumento de coleta dos dados empíricos da pesquisa porque “[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-o e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Esse tipo de observação terá como intuito caracterizar as pessoas envolvidas - professoras e alunos. Conhecer o contexto educativo e verificar as suas problemáticas, bem como, conversar com os sujeitos da pesquisa sobre as questões levantadas, nessa oportunidade, favorece a descrição das suas práticas pedagógicas.

Na pesquisa qualitativa, a observação, permite uma maior aproximação do contexto pesquisado, tornando possível documentar o "não documentado" e desvelar os processos implícitos no cotidiano do objeto alvo da observação (NOGUEIRA, 2004). Depara-se com um encontro de muitas vozes, ao se observar os acontecimentos e se defronta com diferentes discursos: expressivos, gestuais e verbais. São falas que refletem e retratam a realidade da qual os sujeitos da pesquisa fazem parte, construindo uma verdadeira contextura da vida social (FREITAS, 2004).

As observações participantes realizaram-se entre os meses de agosto a outubro de 2008, nas salas da Educação Infantil, em momentos e situações diversas. As observações limitaram-se às salas de aulas, totalizando dezoito aulas, distribuídas igualmente, nas três turmas e foram escritas no local e, algumas vezes, logo após a observação, em um diário de campo, que possibilitou anotações dos fatos ocorridos, impressões acerca das práticas pedagógicas e as relações dos sujeitos frente às crianças com NEE.

Outra técnica utilizada para coleta de dados consiste na entrevista semi-estruturada, pois de acordo com Szymanski (2004, p. 14), a entrevista

[...] se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

A entrevista semi-estruturada, na pesquisa qualitativa, corrobora para a espontaneidade dos entrevistados. Daí busca-se seguir os desvios da conversa e procura-se compreender os seus espaços de silêncio, como contribui Stake (1998, p. 63):

As duas utilidades principais do estudo de caso são as descrições e as interpretações que se obtêm de outras pessoas. Nem todos verão o caso da mesma forma. Os investigadores se orgulham em descobrir e refletir as múltiplas visões do caso. A entrevista é o calço principal para chegar às múltiplas realidades.

Desse modo, no mês de setembro de 2008, foram realizadas as entrevistas individuais e semi-estruturadas com as professoras Ana e Joana (roteiro-base no anexo 2). As entrevistas foram gravadas e transcritas, favorecendo assim, a desenvoltura das entrevistadoras. Dessa forma foi possível observar as nuances e impressões pessoais, bem como, os momentos de pausas, suspiros e choros. Aconteceram na própria Escola e nos horários sugeridos pelos sujeitos da pesquisa. O roteiro da entrevista conta com alguns aspectos: formação geral e docente (teóricos, conceitos e necessidades), trajetória profissional (atuação na Educação Infantil), relato da função docente (experiência com alunos com NEE), relato da prática pedagógica com alunos com NEE, relação de afetividade entre professoras e alunos (contentamento e descontentamento).

Concomitante, com as observações e as entrevistas, realizaram-se as pesquisas em documentos da escola a fim de obter dados para conhecer a realidade da instituição, bem como, dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A seguir, um quadro que especifica a relação de documentos analisados da escola:

Quadro 2 – Relação de documentos da Escola Educar

Documentação	Descrição	Denominação
Projeto Político Pedagógico (PPP)	Proposta curricular, propósitos, intencionalidades, compromisso, metas, objetivos e compromisso.	doc 1
Regimento Escolar (RE)	Organização, funcionamento e diretrizes da escola	doc 2
Anamnese das crianças	Diagnóstico médico das crianças realizado pela Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação	doc 3
Relatório bimestral individual	Relato dos avanços observados, das dificuldades detectadas e das intervenções propostas mediante os seguintes aspectos do desenvolvimento da criança: afetivo, sociocultural/espiritual; cognitivo/linguístico e psicomotor.	doc 4

Os documentos utilizados durante a pesquisa forneceram indicadores fundamentais para análise. Os trabalhos, tarefas e apostila dos alunos utilizadas em sala de aula foram disponibilizados para a pesquisa e escolhidos como instrumentos de análise o que contribui para perceber como as professoras contextualizavam os conteúdos ministrados em sala de aula.

Na análise das observações e entrevistas, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo. Para Bardin (2004, p. 42), a análise de conteúdo constitui:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Após a transcrição das observações e entrevistas realizou-se leituras flutuantes⁷ dos escritos coletados, para daí, rumar para a categorização do material. A partir dessas leituras, identificaram-se os temas recorrentes e optou-se pela análise de conteúdo temática, na qual os recortes são feitos por unidades de sentido a serem interpretadas. Minayo (2000, p. 209), referindo-se à análise de conteúdo temática, explica: “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Portanto, pretende-se articular com alguns conceitos da teoria de Henri Wallon, as seguintes categorias de análise: formação docente e necessidades formativas; educação inclusiva na Educação Infantil;

⁷ [...] a leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos (BARDIN, 2004, p. 96).

práticas pedagógicas com alunos com NEE; elementos da teoria de Henri Wallon: conflitos, afetividade/sentimento e formação de grupos.

Esses procedimentos de coleta contribuíram para elucidar as questões de pesquisa e a reflexão acerca das dúvidas e inquietações. Espera-se com este estudo contribuir para a formação das professoras da Educação Infantil, na tentativa de refletir sobre a sua prática pedagógica, a partir as lacunas e de suas necessidades formativas em lidar com o aluno com NEE.

1 ALTERNATIVAS PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é realizar uma discussão conceitual entre as noções de integração e inclusão escolar, bem como, discutir a educação inclusiva como forma possível de reconhecimento e atendimento da diversidade.

Discutir sobre a diversidade apenas como uma particularidade de cada indivíduo, que está relacionado com as suas preferências, com o seu jeito de ser e comportar-se diante dos outros e das diversas situações, não é motivo de incômodo, pois em uma sociedade democrática incide “[...] a garantia da privacidade e o livre pensamento, assim como a liberdade de expressão, de criação e o exercício da crítica” (SACRISTIÁN, 2002, p. 13).

Vale ressaltar, no entanto, que viver em uma sociedade excludente em essência, ou seja, adota-se o modo de produção capitalista caracterizado pela competitividade, consumo e exploração do trabalho. Tal postura possibilita a construção de ideais de perfeição sob o lume da existência de um padrão adequado (normal) de conduta de homens e de mulheres. Jannuzzi (2006, p. 199), discutindo o nosso momento civilizatório, revela:

[...] estamos num momento civilizatório importante, em que de um lado ficamos perplexos com a crise em relação ao trabalho, subvalorizado em vista de uma economia fincada no enriquecimento à base do monetarismo; em que o desrespeito aos direitos humanos inspira as mais cruéis agressões; porém, de outro lado, há grandes avanços em relação ao conhecimento em diversas áreas, inclusive operacionalizado por tecnologias que são capazes de substituir órgãos, prolongar a vida, minorar sofrimentos, etc.

De acordo com Ribas (1985, p. 82): “[...] vivemos numa estrutura econômica e social que implica alto grau de competitividade a nível de oferta de mão-de-obra”. A aceitação de uma pessoa que apresenta alguma “inaptidão” para realizar atividades ou manusear alguns objetos, gera o incômodo nas pessoas de seu próprio meio social, e tende a provocar a marginalização desse indivíduo. Para Ross (2006, p. 64):

Os sujeitos dotados de uma condição biológico-físico e sensorial distinta estiveram em diferentes períodos históricos marginalizados do mundo produtivo por diferentes formas de relação entre o homem e a natureza e diferentes valorações que se foram construindo sobre o trabalho.

Historicamente, a escola, como instituição social, atribui valores a partir deste ideal de perfeição com base na racionalidade técnico-instrumental que enfatiza o cognitivo. Como afirma Saviani (2005, p. 17), “[...] a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por caminho, o seu papel no processo de democratização”. Predomina, assim, a preocupação em enquadrar as pessoas nos parâmetros de normalidade e que possam responder as perspectivas traçadas para o mercado de trabalho.

Magalhães (2002) comenta que, durante séculos, as pessoas com deficiência foram confinadas em hospitais e instituições. Isso gerou toda uma gama de receios e desconfianças que estão impregnados em nosso imaginário e nasceram no vácuo da ausência de interação social com estas pessoas. No campo da Educação, esses indivíduos foram igualmente segregados aos sistemas de ensino. Nesse contexto, surgiu a Educação Especial, ainda no século XIX, para assegurá-los um aprendizado mínimo de condutas sociais, garantindo de fato que a sociedade e a escola se desvencilhassem do incômodo de lidar com a diferença. Despontou, nesse cenário, uma Educação Especial segregacionista e com características de cunho clínico, que se mostrou inadequado frente às demandas daqueles que, na época, eram considerados deficientes. Com efeito, “[...] a ênfase e o empenho são direcionados no sentido de proporcionar ao sujeito de necessidades educativas especiais um enquadramento em uma atividade elementar específica e tardia no modo de produção capitalista” (ROSS, 2006, p. 55).

Para Tomasini (2006, p. 122), a Educação Especial, inicialmente, cumpre mais do que uma função de atender às demandas dos que não se beneficiam dos processos comuns de ensino:

Marginalizados pela sociedade, esses indivíduos passam a também ser segregados nas instituições que se propõe a normalizá-los e integrá-los ao demais. Talvez possamos que, quanto mais especial for a educação especial, mais estará contribuindo para a segregação dos que se propõe a integrar.

Partir dessa premissa de que a educação é, “[...] entendida como participação cultural, adquire diferentes matizes, conforme o paradigma que impera na sociedade” (GONZÁLEZ, 2002, p. 17) e que precisa orientar “[...] rumo à realização da pessoa plenamente valorizada sobre o plano social”. Assim, observa-se que as pessoas com NEE permaneceram alheias às informações e ao conhecimento e não puderam participar da elaboração e articulação de propostas educacionais.

Desde o final da década de 1990, a educação da pessoa com NEE vem sendo discutida mundialmente e existe um reconhecimento por parte de pesquisadores e da própria legislação de que:

As desigualdades sociais e as formas de organização escolar - em termos de currículos, metodologias e formação de professores - começaram a ser considerados como fatores que reduzem as possibilidades de serem dadas respostas educativas flexíveis e variadas às necessidades apresentadas pelos alunos (MAGALHÃES, 2005, p. 98-99).

Todavia, ainda não está garantida a escola para todos: uma escola que considera a diversidade e evite desigualdades. A distinção entre diversidade e desigualdade nem sempre é evidente. A diversidade está ligada à individualidade de cada ser humano, decorrente do fato de haver diferença uns dos outros, seja do ponto de vista psicológico, social e/ou cultural. A desigualdade, por sua vez, tende a configurar a posição sócio-econômica e política, na qual a pessoa está inserida, vale dizer, ao seu *status* social, no contexto de uma sociedade dividida em classes, o que acarretará a exclusão social.

Um dos aspectos significativos para a discussão da educação inclusiva funda-se em trabalhar com a diversidade, compreendendo que o ensino e a aprendizagem não ocorrem de forma homogênea; pois, cada aluno é singular no seu tempo, ritmo e estilo para aprender. Com relação à heterogeneidade, González (2002, p. 99) afirma:

Se os grupos de alunos nas aulas caracterizam-se pela heterogeneidade, a instrução e a organização nas mesmas devem respeitar e combinar ao máximo os objetivos e processos comuns a cada grupo sócio-cultural atendendo às suas características individuais.

A diversidade, nesta perspectiva, passa a ser um fator determinante no enriquecimento de trocas, pois ocorre influência mútua intelectual, social e cultural entre os sujeitos que interagem (MANTOAN, 2006b).

As escolas, todavia, estão despreparadas para receber os que apresentam dificuldades ou deficiências, desde sua estrutura física até quadro de funcionários, visto que pouco se fez para o acesso desses alunos. “[...] deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 40).

Esperar pela preparação da escola, certamente, não garante que o direito à educação das pessoas com NEE se torne uma realidade. Projetar que estas pessoas devam estar na escola regular, um ambiente que apresenta problemas de várias ordens; para forçar as discussões em torno da diversidade significa levar a escola a ampliar suas respostas educativas para todos os alunos.

Evidentemente, constitui-se o cerne da discussão referente à escola inclusiva: trata-se de pensar uma educação para todos, inclusive para alunos com NEE. Neste sentido, a ideia consiste em deslocar a cultura de lugar compreendida, aqui como:

[...] um nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhados pelos membros da organização, atuando à nível inconsciente na definição que a organização faz de si própria e sobre o ambiente em que se situa. Manifesta-se através de normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer (SCHEIN, 1985 *apud* AINSCOW, 2001, p 7).

A cultura escolar mais tradicional, baseada na centralização de decisões do núcleo gestor, que assume o planejamento pedagógico mais burocratizado tem dificuldade em se adaptar às situações inesperadas ocasionadas pela presença de alunos com NEE nas salas de aula regulares (AINSCOW, 2001).

Quando a cultura da escola modifica-se para lidar com as situações-problema trazidas pela presença de alunos com NEE nas classes comuns, há influência direta na forma como os professores, individual e coletivamente, concebem o seu trabalho e seus alunos. Dessa forma, o professor, aquele que, em última instância, faz a mediação de conteúdos e executa os planejamentos, constitui-se como a figura fundamental nos processos de inclusão de alunos com NEE na escola.

Alguns professores, por desinformação e receios, podem eximir-se de maiores responsabilidades neste processo. No entanto, sabe-se que poderiam contribuir bastante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que apresentam NEE e também daquelas crianças que, por alguma atribuição diversa, estão marginalizadas e excluídas⁸ (CARVALHO, 2003).

⁸ [...] aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente aos anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem na rua, as que precisam ser hospitalizadas por algum período, as que moram distante de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza, as que são vítimas de guerra ou conflito armado, as crianças de famílias

Esses aspectos servem como contexto no qual inserimos a discussão sobre a formação dos professores e as formas de lidar e aceitar com alunos que apresentam dificuldades na escola. Frequentemente, constata-se, na escola, a hegemonia de visões preconceituosas e estereotipadas sobre alunos com dificuldades, estejam ou não associadas às deficiências. Na compreensão de Padilha a escola,

[...] escola está mergulhada nas contradições sociais, totalmente imersa nas diferentes formas de violência e de injustiça que se fazem presentes na sociedade; tem um discurso carregado de certezas mas um profundo silêncio diante da violência e da injustiça que se manifestam no cotidiano... Há vítimas do fracasso escolar que são condenadas, como se fossem culpadas pelos seus 'não saberes'. Há quem efetivamente 'ainda não sabe' o que a escola quer que saiba. Há escolas que 'ainda não sabem' o que é que devem ensinar, como, quando e onde. Há pobreza, há miséria, há fome, há promessas de 'bem-estar social' (2007, p. 162).

Existem barreiras para lidar com a diversidade e aceitar o outro, notadamente, quando se foge a modelos predeterminados. Essa gama de impossibilidades acaba colaborando para o fracasso educacional, fazendo com que os alunos não tenham condições de construir seu próprio conhecimento. Como alternativas para questionar a exclusão dos alunos com NEE dentro do contexto escolar, serão discutidas a seguir as concepções sobre a integração e a inclusão como um elo para a inserção desses educandos.

As temáticas da integração e da inclusão algumas vezes são abordadas com o mesmo significado, contudo, há distinção entre ambas; mostrar-se-á alguns pontos para clarificar a proposta integradora com relação à inclusiva.

Amaral (2003, p. 13) define: “[...] integração - inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade - e inclusão - modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”.

Com relação a procedência, a Integração Escolar surge nos Estados Unidos, tendo como aliado o Canadá, principalmente, em Québec, nas décadas de 1960 e 1970 do século XX. Posteriormente, ocorreram outras experiências na maioria dos países europeus. Na década de 1970, a Integração Escolar significava que o aluno frequentava as classes especiais, inseridas em escolas comuns. No entanto, na década de 1980, percebe-se que a melhor opção

circenses, as nômades, ou, ainda as que simplesmente estão fora da escola, seja por qualquer motivo (AMARAL, 2003, p. 13).

se constitui que o aluno com NEE seja inserido nas classes de ensino regular com o devido apoio pedagógico (SAINT-LAURENT, 1997).

A integração consiste, por conseguinte, na adaptação do aluno com deficiência ao meio escolar ou profissional, a partir das condições existentes. “[...] a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica no conceito de 'prontidão' para transferir o aluno da escola especial para a escola regular” (BLAMIRE, 1999 *apud* MITTLER, 2003, p. 34).

A Integração Escolar foi implantada no Brasil na década de 1970, ocasião em que nasce a Educação Especial Pública: momento em que os governos militares entendem a educação da pessoa excepcional como área prioritária no bojo das reformas impostas pela Lei 5.692/71. Houve uma massiva implantação de classes especiais⁹ em todo território nacional, que foram alvos de severas críticas durante a década de 1990 por seu caráter discriminador. (MAGALHÃES, 2002).

Ainda há resquícios da integração na LDBEN, nº 9.934/96, em seu Art. 58, § 2º: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

O documento sobre o “Processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro” reporta:

A prática de integração impõe a reestruturação das instituições especializadas para que passem, gradativamente, a dar suporte ao sistema de ensino regular como fornecedoras de serviços complementares que assegurem aos portadores de necessidades especiais a permanência bem sucedida na escola (BRASIL, 1995, p. 9).

Essas assertivas, cada vez mais, afirma na perspectiva da integração, que a criança com NEE deverá moldar-se e adaptar-se ao sistema educacional, pois a escola tende a manter-se inalterada para atender inúmeros alunos em suas diversidades (MITTLER, 2003).

⁹ [...] as classes especiais públicas surgiram, de certa forma sustentadas pelo argumento da necessidade de separação dos alunos *normais e anormais*, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, com a supervisão de organismos de inspeção sanitária, que incorporavam o discurso da ortopedia disciplinadora, construído de acordo com os preconceitos da racionalidade e modernização (KASSAR, 2007, p. 50).

Tal perspectiva se modifica, radicalmente, quando a referência é a inclusão: atendimento a todas as crianças e garantia do processo de ensino-aprendizagem exitoso no contexto da escola regular. A inclusão de alunos com NEE, nas últimas décadas, vem sendo discutida por um elevado número de estudiosos, em vários países: Fonseca (1991), González (2002), Mittler (2003), Saint-Laurent (1997) e outros. No Brasil: Glat (1998), Magalhães (2002, 2005), Mantoan (1997, 2006), Mazzota (1999), Mendes (2001), dentre outros. Vale, mencionar uma gama de documentos legais nacionais e internacionais que defendem a educação inclusiva¹⁰.

Na perspectiva inclusiva, evidentemente, o lugar de todas as crianças, sem exceção, é na escola regular. A visão de inclusão, por certo, condiz com uma proposta inovadora, trabalho cooperativo, gestão escolar descentralizada, planejamentos participativos e respostas educativas articuladas com a demanda de alunos. Assim, não se trata de adequar os alunos às propostas curriculares existentes, mas de flexibilizar tais propostas visando o sucesso do aluno.

A Escola inclusiva necessita de alguns elementos para que consiga funcionar com excelência. Importante haver reorganização do trabalho escolar, ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, valorização da singularidade de cada um dos sujeitos; reorganização estrutural da escola (física e organizacional), e professores dispostos a participarem de situações desafiadoras, nas quais os alunos sejam vistos como sujeitos ativos e interativos na construção do conhecimento. Assim,

As denominadas escolas inclusivas teriam como fundamento a flexibilidade curricular e metodológica, com o intuito de aceitar as diferenças individuais de seus alunos. O problema seria adequar a estrutura escolar às diversidades no que se refere a ritmos de aprendizagem, origem social, dificuldades, habilidades, motivações os alunos dentro das salas de aula regulares, em qualquer nível de ensino (MAGALHÃES, 2008a p. 135).

A escola deve, por sua parte, ser adequada às necessidades dos alunos: proposta curricular condizente com as diversidades e metodologias que promovam o ensino diferenciado. Além disso, como complementa Magalhães (2002, p. 42): “[...] as modificações são feitas no âmbito do projeto pedagógico da escola, da prática pedagógica na sala de aula e no âmbito da aprendizagem de cada criança”. Tais modificações não ocorrem ao acaso e não

¹⁰ Documentos Internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (1999); Fórum Mundial de Educação (2000). Documentos Nacionais: Constituição Federativa do Brasil (1988), LDBEN (1996).

dependem de decisões pontuais por parte da escola, mas de existência de políticas públicas eficazes. Para Fontana (2001, p. 1):

Ao longo da década de 90, a defesa, em âmbitos diversos, de uma educação inclusiva, deixou-nos, entre outros, o desafio de viabilizar políticas e de produzir práticas institucionais capazes de ultrapassar o limite da simples inclusão dos sujeitos na escola, garantindo a todos os alunos, em suas diferenças constitutivas, as possibilidades de integração, aprendizado e desenvolvimento.

Vale destacar que há um alerta para o papel ideológico dos discursos inclusivos, mesmo que não deixe de considerar o direito à educação para toda e qualquer criança como um imperativo de ordem ética.

A inclusão é defendida por organismos internacionais (como Banco Mundial) como mantenedora do equilíbrio econômico necessário à manutenção do capital; por outro lado, também é defendida por ONGs e movimentos sociais devido ao caráter emergencial que imprime às necessidades sociais e econômicas básicas (ALMEIDA, 2005, p. 1).

Urge, mencionar que a Declaração de Salamanca (1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, em junho de 1994, a despeito do cunho ideológico, afirma o direito inalienável das crianças à educação seja de quaisquer condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, com deficiência ou não.

Nesse documento fica notório que é papel da escola acolher, educar e favorecer o ensino-aprendizagem de todos e ao mesmo tempo respeitar as diferenças individuais, estimulando o desenvolvimento da capacidade do aluno. No entanto, depara-se ainda, com o descompasso entre as propostas anunciadas e a real implantação da educação inclusiva.

Neste sentido, Magalhães, embora reconheça as dificuldades de implantação de um modelo inclusivo no contexto neoliberal¹¹, advoga ser possível uma educação inclusiva emancipadora: “A educação inclusiva pode-se inserir como proposta calcada na emancipação e libertação de formas opressoras, estereotipadas e preconceituosas de conceber os que são socialmente considerados deficientes” (2005, p. 21).

¹¹ O neoliberalismo está sendo entendido como a mudança profunda pela qual passa o modo de produção capitalista e que implica "o abandono da política do Bem-Estar social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à ideia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico (CHAUI, 1997, p. 434).

Reconhece-se que mesmo tendo o amparo da lei e de pesquisas acadêmicas, são necessárias mais discussões sobre a inclusão com os profissionais da educação, englobando o núcleo gestor, professores, coordenadores, funcionários em geral, enfim, todos os componentes que integram a escola. É necessário, de igual modo, proporcionar meios de viabilização para o acesso da criança com NEE ao ensino regular. Dessa forma:

[...] mudanças de atitudes, necessárias para a inclusão de alunos com incapacidades em escolas comuns afetarão todos os membros da comunidade, as políticas educativas, as associações de pessoas incapacitadas e responsáveis pela formação de professores (GONZÁLEZ, 2002, p. 108).

Nessa proposta, recomenda-se: entender, respeitar, facilitar, valorizar e mais ainda resistir à exclusão criada pela sociedade. É fundamental que “[...] as estruturas e a organização das escolas e o trabalho dos professores devem mudar para acomodar uma diversidade de necessidades dos alunos” (MITTLER, 2003, p 26). O papel do professor se constitui numa valiosa “[...] tomada de decisões frente às questões relativas ao que ensinar e ao como ensinar para promover o sucesso da aprendizagem dos alunos e a efetivação da função social da escola” (SANTOS, 2002, p. 184).

Para tanto, configura-se fundamental uma formação ampla do professor - acadêmica, emocional, política - que o ajude a desempenhar a função de mediador, facilitador e catalisador do processo de aprendizagem. Este se constitui um dos caminhos de transformação da escola com vistas ao atendimento das demandas dos alunos que apresentem NEE. Quando se trata da diversidade na sala de aula, é preciso que o professor aprofunde os seus conhecimentos e busque subsídios que lhe ajudem em sua prática.

Não se tem a pretensão de que essa temática, por si só, resolva todos os paradoxos que permeiam a escola, nem que a escola consiga dar conta de todos os problemas sociais. Mas há que se reconhecer que, certamente, a formação dos professores está entre as situações que demandam reflexões contundentes, quando se tem em vista uma educação de qualidade (SODRÉ; PLETSCH; BRAUN, 2003, p. 64).

Evidentemente, existe uma série de condições para promover o ensino inclusivo. O professor, acima de tudo, deverá aceitar a ideia da diferença: não há turmas homogêneas e cada aluno tem suas potencialidades e limitações. O professor precisará, se dispor a modificar sua prática pedagógica, adequando as aulas às necessidades do grupo e, principalmente, tentar atender, em seu planejamento e avaliação, as particularidades de cada educando. O fazer

diferenciado do professor permitirá a cada aluno o seu momento de aprender dentro da sua realidade.

A despeito dos discursos democratizantes e mesmo ideológicos amparados pelo Banco Mundial e do cabedal de pesquisadores que defendem uma perspectiva inclusiva de educação persistem, muitas vezes, os maus-tratos, a rejeição e a aversão frente às diferenças. Todos esses fatores findam por silenciar e oprimir essas pessoas que lutam por seu direito à escola:

[...] toma feição a atribuição da escola na formação da força de trabalho. Se de um lado está sujeita ao trabalho existente, à força ideológica dominante, ao mesmo tempo a escola deve aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, socializar o saber, propiciar a possibilidade de compreender de maneira menos mística e mágica a natureza da sociedade, desenvolver as capacidades intelectivas, afetivas, as possibilidades de cada ser humano, que se tem mostrado capaz de grandes criações (JANNUZZI, 2006, p. 192-193).

Após as discussões, defende-se a perspectiva da educação inclusiva como alternativa para a educação da pessoa com NEE. Nosso interesse, contudo, recai sobre a Educação Infantil de crianças com NEE, considerado como um privilegiado espaço de construção inicial da socialização e aprendizagem de valores e condutas sociais.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A qualidade da Educação Infantil requer a implantação de ações sistemáticas, que garantam que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas. Disso decorre a necessidade de que as instituições norteiem seu trabalho por uma proposta pedagógica fundamentada na concepção da criança como sujeito social e cidadã de direitos e da Educação Infantil como equipamento social de cunho educativo e de cuidados, e no entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da primeira etapa da vida humana.

(FREIRE, 2007, p. 79)

Neste capítulo, traça-se um panorama da Educação Brasileira, inicialmente com reflexões sobre a Formação de Professores de forma genérica, tendo como parâmetro de escolha e discussão alguns aspectos teóricos que permeiam essa temática, bem como, algumas leis e documentos oficiais que regem e fundamentam a estruturação da formação do profissional educador.

O objetivo é traçar uma breve discussão sobre os encaminhamentos específicos da formação do professor de Educação Infantil, no entrelaçado dos encaminhamentos gerais para a formação dos docentes da Educação Básica em uma abordagem inclusiva.

2.1 Panorama da educação brasileira: reflexões sobre a formação de professores da educação infantil

Neste capítulo, pretende-se discorrer sobre a Educação Brasileira de maneira concisa para identificar como foi possibilitada a formação de professores ao longo da história. Assim, é necessário entender o contexto atual e levantar discussões no propósito da formação de professores da Educação Infantil para a educação inclusiva. É importante “[...] retomar a reflexão sobre o conceito mesmo de ensino, sobre o ofício do professor, do ensinante, que

ganha seu significado na relação dialética com os aprendizes, tomando-se na verdade também um aprendiz” (RIOS, 2002, p. 62).

A temática formação de professores vem sendo alvo de acaloradas discussões desde o final do Século XX, Conta-se com inúmeros projetos com o desígnio de suprir as necessidades dos professores e das escolas. Entretanto, as pesquisas revelam que seus resultados não obtiveram êxitos: alunos evadem da escola e os que permanecem não desenvolvem suas habilidades e não têm acesso real ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade.

As Leis¹² e Diretrizes¹³ que amparam e determinam a composição de um ensino de qualidade não advogam com os reais interesses determinados pelas políticas públicas, inegavelmente associadas ao alinhamento do Estado Brasileiro ao modelo neoliberal, o qual reduz investimentos públicos em setores sociais como é o caso da Educação.

Além das leis, variados são os programas de governo, a exemplo, do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2004b)¹⁴. Vale ressaltar que esse programa, ainda, não consegue direcionar uma formação que atenda as necessidades dos professores que se deparam, em sua prática escolar, com muitos desafios

A defesa de uma formação compatível com a realidade dos sujeitos envolvidos supera o atendimento pontual e particular supostamente atrelado

¹² Constituição Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes Bases Nacionais da Educação (9.394/96).

¹³ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial; CNE/CP. Parecer CP nº 009, de 08/05/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

¹⁴ O Ministério da Educação através da Secretaria da Educação Especial – SEESP iniciou o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2004b), que tinha como proposta a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos. Para realizar desse Programa, a SEESP reuniu, em Brasília, alguns municípios considerados pólos de disseminação da capacitação de gestores e educadores. A capacitação organizou-se com os seguintes módulos:

1. Educação inclusiva – A fundamentação filosófica
2. Educação inclusiva – O município
3. Educação inclusiva – A escola
4. Educação inclusiva – A família.

Posteriormente, em 2005, para dar continuidade ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a SEESP publicou e distribuiu mais sete fascículos com os seguintes títulos:

1. Saberes e Práticas da Inclusão
2. Caderno de Coordenação e Formador de Grupos
3. Recomendações para a Construção de Escolas Inclusivas
4. Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos
5. Desenvolver Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Deficiência Física/Neuro-Morota
6. Desenvolver Competências.

às formações não baseadas nas necessidades, uma vez que, forma mais sofisticada de resolução e superação de problemas tende a ser viabilizada por análises qualitativas dos contextos e das relações que se efetivam entre os sujeitos e o meio social e organizacional em que eles se inserem em sua formação (GALINDO; INFORSATO, 2007, p. 3).

No Brasil, a trajetória histórica da formação dos professores é traçada por desinteresse e desvalorização por parte dos legisladores e executivos. Desde a educação dos jesuítas, não havia importância na qualidade da Educação, mas, sim [...] a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral [...] (SAVIANI, 2007, p. 44). Naquele período, não existia uma política sustentável para a formação de professores. Os discípulos dos jesuítas eram pessoas com insuficiente formação, tentando ensinar o elementar: escrever e ler. Não havia “[...] a necessidade de facultar conhecimentos que possam desencadear novas atitudes por parte dos processos, para que estes possam desempenhar, responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação [...]” (DENARI, 2001, p. 179). De acordo com Saviani (2005, p. 88), a Educação Brasileira:

[...] desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica (a pedagógica tradicional de orientação religiosa), com os jesuítas, que, praticamente, exerceram o monopólio da educação até 1759, quando foram expulsos, por Pombal.

No período Imperial, ocorreram mudanças no ensino: as províncias passaram a ter toda a responsabilidade com a Educação, em consequência da sua descentralização. O sistema educacional era decorrente de modelos advindos de países como: Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos (FEDATTO, 2002; GADOTTI, 1997; LIBÂNEO, 2000). Os estudos pedagógicos eram ministrados nas Escolas Normais e nos cursos de formação do magistério (LIBÂNEO, 2000). Não existia eficácia nesses ensinamentos deixando, desse modo, de contribuir para a formação de professores primários. Vale frisar que “[...] o nosso atraso educacional, a fragmentação do ensino e o descaso pela educação popular” (GADOTTI, 1997, p. 231) teve início desde o período colonial, prevalecendo até o Império.

O período republicano é marcado pela defesa de educação para todos na perspectiva de alfabetizar em massa, podendo assim atingir às classes desfavorecidas. A Educação recebia uma forte influência da Igreja Católica, apesar da influência positivista entre os republicanos, nas escolas secundárias e superiores voltadas para estabelecer uma pedagogia com critérios de ciência unitária (GADOTTI, 1997). Assim, por um longo tempo,

prevaleceu a pedagogia tradicional com interferência de concepções católicas, hebartiana, pestalozziana e positivista. Conforme Saviani (2005, p. 89), o movimento da Escola Nova constitui um marco na Educação Nacional:

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em final da década de 1950, assumindo novos contornos quando da discussão e votação da Constituição de 1988. Como se vê, a polêmica ‘educação pública *versus* educação profissional’ já tem uma longa história em nosso país.

Após a tendência pedagógica da Educação Nova, introduzida no Brasil pelos norte-americanos e europeus, começam as modificações no curso de Pedagogia para formação de professores,

[...] com isso, o termo pedagogia, pela influência do movimento escolanovista, foi sendo associado cada vez mais à docência. Formação pedagógica vai significando, cada vez mais, preparação metodológica do professor, prática de ensino, desenvolvimento de habilidades de ensino e, cada vez menos, teoria da educação, campo de investigação sistemática (LIBÂNEO, 2000, p. 106).

A promulgação do Decreto Lei Nº 1.190 de 1938, no Governo de Getúlio Vargas, determinou a criação da Faculdade Nacional de Educação para o “[...] curso específico de Pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também o bacharelado para o exercício dos cargos técnicos de educação” (LIBÂNEO, 2000, p. 95). De acordo com as leis e pareceres, observa-se a ambiguidade na formação de professores. Há profissional formado para lecionar nas séries iniciais e, também, o pedagogo formado para não-docência, com o propósito de assumir cargos de administração, supervisão e coordenação (LIBÂNEO, 2000).

A Lei Nº 5.540/68 estabelece a reforma universitária institucionalizada e gera a formação de professores para uma formação de especialistas. Enquanto isso, a Lei Nº 5.692/71, em pleno regime militar, determina formação para professores polivalentes (PICONEZ, 2003).

[...] negligenciou-se a formação de professor e enfatizou-se a formação de especialista, por intermédio das habilitações específicas, de cunho categorial e focado nas dificuldades inerentes a cada categoria de deficiência, tornando a Educação Especial ‘segregada, isolada, em vários aspectos. [...] às vezes suas próprias reflexões vivem em um espaço comum, mas separado’ (FERREIRA, 1993, p. 67 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 241).

Padilha (2007, p. 108-109) relata os problemas que decorreram no período do regime militar:

O Brasil e nós brasileiros ficamos de 1964 até 1985 sob um regime militar e antidemocrático. A (re)construção da democracia vem, desde então, ora engatinhando, ora ensaiando alguns passos, mas com muitas dificuldades. Se temos o direito de voto e de organização, falta-nos muito para sermos uma nação democrática - falta a participação popular que vai além do depósito dos votos na urna; participação que vai além do acesso às informações pelos meios de comunicação. Completamos duas décadas de retorno aos direitos que, a duras penas, vínhamos conquistando. Mas o mundo está em constante transformação e somos parte deste mundo, transformamos e somos transformados.

Nesse período, foi observada uma forte influência tecnicista alicerçada na Lei Nº 5.692/71 que dava ensaios de ensino de profissionalização universal no Ensino de 2º Grau. Partia de modelos de orientação pedagógica inspirada na assessoria americana através dos acordos MEC-USAID, que tinha como ideias norteadoras de racionalidade, eficiência e produtividade, características marcantes na pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005). Havia uma predominância da escola psicológica behaviorista no controle do comportamento humano e isso se configurava numa orientação pedagógica (SAVIANI, 2005, 2007).

A partir da Constituição de 1988, inicia-se a trajetória das iniciativas para a questão do magistério, transcorrendo no contexto de abertura e redemocratização no país. Surge, então, a preocupação em proporcionar condições salariais dignas, bem como, o pleno exercício do ofício de professor. Anos após, a LDBEN Nº 9.394/96 estabelece direitos aos profissionais de ensino: planos de cargos e carreiras para o magistério, piso salarial e a exigência de títulos como requisitos para os concursos na área.

A LDBEN, Nº 9.394/96, privilegia a formação de professores, dando seguridade para que aconteça com qualidade e eficiência. As Universidades e/ou Institutos Superiores de Educação são apontados para promoverem a formação dos profissionais da Educação Básica. Entretanto, “[...] poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação a formação de professores para o ensino fundamental e médio” (LIBÂNEO, 2003, p. 91). Existe uma tendência de cada vez mais as pessoas se afastarem dos cursos de licenciaturas e esvaziarem as universidades, gerando um caos nas escolas públicas e particulares.

Nossa definição política acerca da formação docente em nível de ensino médio e/ou superior, é fundamental que tanto os dirigentes quanto os estudiosos e as instituições que se dedicam à formação de professores, se

posicionem frente a essa situação de provisoriedade que, até então, só serviu para descaracterizar essa formação (SODRÉ; PLETSCHE; BRAUN, 2003, p. 66).

A LDBEN, Nº 9.394/96, também permite que o professor, tendo apenas formação em nível médio com habilitação para o Magistério, leccione na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Nessas circunstâncias, persistem algumas discussões sobre a formação de professores com o propósito de obter meios que rescinda essa imagem de profissional desqualificado.

A mesma lei estabelece a função docente para a Educação Básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação do movimento docente e dos profissionais da área da Educação Infantil. Estes profissionais defendiam a denominação de professor, tanto para o profissional da creche, como para o da pré-escola.

O Conselho Federal de Educação (CFE) determina as medidas educacionais no país, amparadas pela LDBEN, Nº 9.394/96. A partir de 1995, este órgão passou a ser chamado de Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei Nº 9.131, de 24/11/95. Foram elaboradas algumas propostas pelo CNE, dentre elas a criação dos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Todas estas medidas têm o propósito de subsidiar os cursos para formação de professores de acordo com os novos paradigmas de educação, as inovações tecnológicas e as competências exigidas pelo sistema. Sob esses parâmetros, verifica-se que o ensino brasileiro fica sempre à mercê de decisões políticas. Quando se trata da formação de professores, percebe-se sua pouca estruturação, principalmente, no que se refere às Universidades e aos Institutos de Ensino Superior, pois os mesmos, ainda, não se organizaram segundo um enfoque mais preciso para fornecer uma formação condizente com a realidade educacional brasileira.

Pimenta e Ghedin (2002) trazem elementos que discutem a problemática da formação de professores na contemporaneidade brasileira: conceituar, avaliar, analisar os limites na prática formativa dos novos professores tendo, como conceito, o professor reflexivo. Outros estudos são apontados como referências para a discussão desse assunto, baseados em Nóvoa (1997), Shön (1997), Zeichner (1997) que tratam e defendem que: “[...]”

refletir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1997, p. 83). Assim a construção do conhecimento é produzida no cotidiano do professor, através de sua prática pedagógica. Shön (1997, p. 83) defende que:

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. [...] reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. [...] efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

Uma das exigências na formação do professor recai na sua capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica e, a partir disso procurar modificá-la. Vale dizer que novas exigências se apresentam ao docente em todos os níveis de ensino no contexto da globalização¹⁵. Nesse cenário, insere-se a inclusão de pessoas com NEE que, tradicionalmente, foi vista como responsabilidade de especialistas da Educação Especial.

2.2 Formação de professores em uma abordagem inclusiva: escritos e ditos

A concepção de educação inclusiva demanda novos saberes pedagógicos. Na atual conjuntura, o professor da Educação Básica tem direito, também, de adquirir formação para lidar com a diversidade.

Vale destacar que o trabalho com a diversidade na Educação Infantil é reportada nos documentos: RCNEI (1998a, 1998b), Adaptações Curriculares Nacionais (1999), constituindo um elemento enriquecedor da educação inclusiva e da prática docente.

O exercício da docência, ademais, deve levar em conta que a diversidade das crianças pequenas consistem numa bandeira de luta por uma Educação Infantil que respeite a criança inserida em diferentes contextos sociais, culturais diversos, em processo de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais.

¹⁵ Globalização – processo de interação entre as economias e sociedades dos vários países, especialmente no que se refere à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros e à difusão de informações (FERREIRA, 2001, p. 376).

No Brasil, mesmo que a educação esteja amparada legalmente, inexistem, ainda, uma política organizada e atuante, para desenvolver cursos direcionados para a modalidade da Educação Especial, mesmo que tal formação, às vezes, não privilegie um enfoque inclusivo. Conta-se, somente, com algumas disciplinas privilegiadas em alguns cursos de Pedagogia. Libâneo (2003, p. 91) afirma que:

Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Os professores, desse modo, necessitam de informação, orientação e formação sobre as NEE dos alunos. Na realidade, “[...] muitos professores que saem das faculdades de educação só adquirirão informação e formação sobre alunos com necessidades educacionais especiais quando se encontrarem com eles na sala de aula” (GONZÁLEZ, 2002, p. 246). Tal situação pode ocasionar problemas referentes às barreiras pedagógicas e atitudinais em contextos escolares que se pretendam organizar de forma inclusiva.

Historicamente, no Brasil, predominou uma distinção entre Educação Regular e Educação Especial e, dentro dessa visão, os professores passavam a desempenhar papéis diferenciados. Para Padilha (2007), soma-se, a isto, o fato da formação dos professores para a Educação Especial ser relegada a um segundo plano, num contexto no qual esta área caracterizava-se pelo descaso do poder público.

Até o advento das discussões em torno da escola inclusiva, os professores do ensino regular não precisavam ter conhecimentos sobre as deficiências dos alunos. Não seria importante “[...] propor ao indivíduo atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem e na sociedade” (SANTOS, 2002, p. 31), pois os professores da Educação Especial se encarregavam de realizar o atendimento e proporcionar o ensino escolar.

Na atual conjuntura, o professor da Educação Básica tem direito, também, de adquirir formação para lidar com a diversidade, para isso é preciso

[...] o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares e, por outro lado, exige que o professor de Educação Especial amplie suas

perspectivas, tradicionalmente centradas nessas categorias de excepcionalidade (AMARAL, 2003, p. 15-16).

O ponto de partida na perspectiva inclusiva é o direito ao indivíduo de “[...] ser inserido no ensino regular em todos os níveis da Educação Básica e do ensino superior, fazendo com a que a Educação Especial incorpore a função de serviço educacional complementar e alternativo” (FREITAS, 2004, p. 246).

Assim, a formação de professores da educação geral, mas também da própria Educação Especial, requer algumas re-orientações:

Será necessário prestar uma maior atenção ao contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade, diante das diferenças individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar desafios de uma educação pluralista (MARCELO, 1994 *apud* GONZÁLEZ, 2002, p. 217).

A atuação do professor se insere como fundamental nas conquistas sociais e seu trabalho está relacionado ao contexto histórico, socioeconômico e político da sociedade na qual se encontra. De um lado, seu desempenho, em alguns casos, poderá ser de conformismo e complacência diante de propostas de modificação da escola, como é o caso da inclusão. Por outro lado, não somente a formação do professor garante práticas pedagógicas inclusivas; a escola deve contar com apoio técnico, aqui, não se trata de evitar a formação especializada em Educação Especial, mas de aliar o trabalho entre generalistas e especialistas.

Para pensar formação docente para Educação Infantil diante de uma perspectiva inclusiva, faz-se necessário estabelecer uma distinção entre formação inicial e formação continuada para compreender que saberes docentes são fundamentais em tempos de inclusão com vistas a garantir o acesso e permanência das crianças com NEE na escola regular, especificamente, no âmbito da educação infantil.

Uma revisão preliminar de recentes estudos e documentos¹⁶ sobre formação de professores para a Educação Infantil mostra que, no Brasil, identifica-se uma preocupação diante da ausência de políticas de formação, o tipo de perfil profissional veiculado, bem como, os saberes e práticas pedagógicas reveladores da inexistência de uma formação capaz

¹⁶ AZEVEDO; SCHNETZLER (2005), BONETTI, (2006), BRASIL (1998a, 1998b), GARANHANI (2005) e KRAMER (2004, 2006).

de favorecer um trabalho pedagógico que disponha de ações para o desenvolvimento das diferentes linguagens utilizadas pela criança e possibilite utilizá-las para conhecer e se relacionar com o meio. A propósito, o documento sobre o Referencial Curricular para a Educação Infantil alude:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, 1998b, p.18).

A formação inicial dos professores da Educação Infantil é ofertada nas diversas instituições de ensino como: universidades, faculdades, instituições de ensino superior de educação, cursos de magistérios, dentre outros. No entanto, percebe-se a sua evidente precarização: déficit nas áreas de conhecimentos que servirão de base para o ensino e ausência de práticas e/ou vivências na escola, junto às crianças. Logo, impossibilita os professores de lidar com as diversas situações que ocorrem em sala de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997, p. 26) defende uma:

[...] sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico, segundo, na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes um tempo de transição, de aprendizagem do ethos e das rotinas da profissão, terceiro no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola promova uma atitude de formação de reflexão e de inovação.

A Educação Básica deve ser inclusiva no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com NEE nas classes comuns dos sistemas de ensino. Exige, portanto, que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

O professor precisa, indiscutivelmente, de uma formação inicial que compreende a “[...] primeira fase de um processo, longo e diferenciado de desenvolvimento profissional” (GONZÁLEZ, 2002, p. 243) e uma reflexão sobre a educação dispensada a essa clientela. Deverá levar em conta, ainda, o contexto social, político e cultural da escola. Além disso, “[...] uma boa formação inicial deve ser responsável pela promoção das competências dos profissionais em promover as condições de desenvolvimento, autonomia e qualidade da vida das pessoas portadoras de deficiências” (MENDES, 2001, p. 62).

É fundamental, pois, que o professor possua sua prática embasada a partir de uma formação direcionada para essa meta. Conteúdos referentes à inclusão, igualmente, devem fazer parte da formação docente em nível superior, porém, ainda é frequente a discussão sobre o aluno numa perspectiva de homogeneidade. Pensar a diversidade existente na escola, seja física, mental, sensorial, racial, cultural, econômica, entre outras, consiste ainda num desafio.

Algumas das mudanças requeridas se voltam para as metodologias de ensino, a flexibilidade curricular, o trabalho com a temporalidade e as formas variadas de avaliação. Desse modo o “[...] currículo de formação de um professor inclusivo deve incluir padrões e critérios relevantes para toda a gama de estudantes existentes nas escolas sem quaisquer necessidades de fazer referência específica aos alunos com necessidades especiais” (MITTLER, 2003, p. 190-191). Vale ressaltar que para Denari (2001, p. 181), a formação do professor na perspectiva inclusiva implica:

[...] reflexão de uma nova identidade na formação do professor que contemple: a formação inicial, que faça da formação continuada um vetor de profissionalização (ao invés de um simples aporte de 'novas técnicas e métodos de ensino'); que introduza dispositivos concretos da criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtora.

Tal reflexão nos remete aos elementos peculiares à noção de formação continuada, recordando que nenhuma formação inicial é completa e perfeita, pois sempre necessitará de uma complementação. Outrossim, a formação inicial e a continuada, são indistintas e impassíveis. A formação continuada está vinculada com a insuficiência da formação inicial e o aperfeiçoamento ou preparação para o desempenho de outras funções. Ocorrem em instituições de ensino (através de cursos de extensão, especialização) e secretarias de educação (federais, estaduais ou municipais) com o objetivo de preencher as lacunas originadas na formação inicial, além de desenvolver e/ou renovar as habilidades e atualizar as competências do professor.

Os princípios de uma educação inclusiva trazem subjacente a ideia de formação continuada do professor. As palavras de Popkewitz (1997) revelam mesmo sem se referir diretamente à educação inclusiva, sinaliza aspectos que nos levam a reflexão sobre o que pode alterar para que a inclusão de fato se consubstancie:

É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a

flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores (POPKEWITZ, 1997, p. 40).

No Brasil, a formação continuada está, assim, subordinada e vinculada às determinações, presentes na LDBEN N° 9.394/96, em vários artigos e incisos:

Art. 40°. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 61°. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Art. 63°. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Nessa perspectiva, configura-se voltada para professores já formados, no entanto, indevidamente, preparados; consiste, portanto, em viabilizar informações sobre a construção de novos paradigmas e constante atualização profissional frente as demandas sociais emergentes. Dessa forma, deve envolver conteúdos teóricos e/ou práticos que contribua na prática pedagógica e possibilite atender os anseios dos alunos das diversas escolas, sejam públicas ou privadas.

Na sociedade capitalista, a busca pela formação continuada constitui uma necessidade para adquirir a qualificação profissional; configurando-se como exigência da estrutura política e escolar que garante ensino de qualidade para todos.

Após estas breves discussões sobre formação inicial e continuada é oportuno mostrar o que apontam algumas pesquisas direcionadas para a formação docente em tempos de escola inclusiva.

2.2.1 Inclusão e formação de professores: o que apontam as pesquisas

Optou-se por apresentar uma análise de artigos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que funciona em Grupos de Trabalho (GT). Tais pesquisas foram apresentadas no GT 15 de Educação

Especial no período de 2001 a 2006, que correspondem de 24^a à 29^a reunião. Durante este intervalo, foram apresentadas sete pesquisas cuja temática dizia respeito à educação inclusiva e à formação docente. Nosso objetivo é compartilhar as produções apresentadas, neste importante evento, com vistas a exhibir discussões atualizadas acerca da temática da formação de professores para a inclusão.

A escolha da ANPED deu-se por tratar de um evento que agrupa teóricos e estudiosos sobre a temática. Vale dizer que abordam e discutem sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva. Trata-se de um encontro em que são compartilhadas produções e experiências acerca da educação inclusiva, seus avanços e dilemas existentes.

Marques (2001) realizou uma pesquisa com 12 professoras do Ensino Infantil e Ensino Fundamental em Juiz de Fora/MG público e privado, em cujas turmas houvesse pelo menos 1 aluno com deficiência mental. Utilizou como referencial metodológico a Análise de Discurso com objetivo de analisar as falas das professoras a partir dos seguintes aspectos: discurso do professor em sala, suas concepções acerca da deficiência mental, sua formação profissional.

No relato sobre a formação inicial, constatou-se que a formação do professor é de má-qualidade e embasada em uma filosofia de reprodução dos conhecimentos: não viabilizam vínculo com a prática pedagógica. As instituições de ensino continuam repetindo o estereótipo de salas homogêneas e ensino uniforme, não compreendendo que a própria sala regular já se caracteriza como uma turma heterogênea.

Esse texto vem apenas reforçar a precariedade averiguada na formação inicial e a desvalorização do papel do educador, bem como o contraste existente entre o que se aprende e o que não se deve aplicar à realidade educacional.

Almeida (2005) no trabalho intitulado: “Universidade, educação especial e formação de professores”, apresenta uma pesquisa de cunho documental, em quatro universidades do estado do Mato Grosso do Sul: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). O ponto chave da questão diz respeito à função social da universidade, na formação inicial do educador que lida com alunos com NEE ou não.

A universidade tem papel importantíssimo na formação do professor e no desenvolvimento de profissionais que atuarão com a formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com necessidades especiais ou não. A preocupação com a formação do sujeito crítico e consciente de seu processo histórico e cultural é base necessária para a formação acadêmica e, a partir dessa formação, construir um novo projeto social, no qual a **compreensão do sujeito com necessidades especiais seja incorporada como reconhecimento de suas capacidades e não de suas dificuldades**. Contextualizar esse sujeito, que mesmo com deficiência seja entendido como aluno com histórico de vida e não aluno com histórico de deficiência (p. 5).

No decorrer do texto, a Almeida (2005) transcorre sobre a problemática existente nas universidades, nas quais o ensino é ultrapassado e desvinculado com a prática. A autora aponta os seguintes aspectos: i) a formação ofertada no Ensino Superior não auxilia na mediação do ensino de alunos com NEE, ii) inexistência da inserção da disciplina Educação Especial, na grade curricular, ofertada, apenas, na condição de optativa, quando disponibilizada.

Martins (2003) apresentou a pesquisa “Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados”; contando com a participação de sete professores de alunos com deficiência mental severa e/ou múltipla do ensino infantil de uma escola especial da cidade de São Carlos.

[...] no presente programa de formação o conteúdo foi voltado exclusivamente para a questão curricular e do planejamento do ensino individualizado. Portanto, não houve tentativa de ensinar ou treinar diretamente as competências dos professores. Elas foram apenas avaliadas antes e depois do programa, sendo que os resultados apontaram ganhos consideráveis na manifestação dessas competências (MARTINS, 2003, p. 2).

Alguns pontos positivos foram diagnosticados, porém, a autora esclarece que a formação continuada não será o desfecho da formação e que o professor necessita de outros meios para viabilizar sua prática. Para isso outros aspectos são importantes como: “a atuação em equipe interdisciplinar, o conhecimento e uso de estratégias instrucionais efetivas no ensino especial, o estabelecimento de parceria com os pais seriam, por exemplo, alguns possíveis alvos necessários para o aperfeiçoamento futuro desses professores” (MARTINS, 2003, p. 4).

A partir desse texto, constata-se que alguns cursos de formação, sendo bem planejados e elaborados, conseguem contemplar conhecimentos que norteiam a prática docente, bem como, conduzir o professor a uma autonomia diante de sua sala de aula.

O texto de Fontana (2001) relata sua experiência como professora do Curso de Especialização em Psicopedagogia. A autora narra de forma breve o desconcerto profissional entre ela e uma aluna cega gerador de alguns questionamentos: Como nós, professores, tem-se percebido frente às diferenças biológicas e histórico-culturais materializadas em nossos alunos? Como se tem vivido “a diferença” nas relações de ensino e o que se tem buscado a partir dela? Qual reação é desencadeada frente as diferenças e como se explica (ou não) essas reações a nós mesmos, a nossos pares, a nossos alunos, a seus pais? Como se tem produzido o encontro entre as prescrições relativas a uma prática pedagógica inclusiva e os desejos, metas, saberes e compreensões dos professores, nas condições peculiares em que essa prática se realiza?

A professora não conseguiu, apesar de toda formação, lidar e dialogar com a aluna. A autora alerta “[...] provamos do sentimento de que o que conhecemos e sabemos é defasado em relação ao saberes que aquelas situações práticas implicam” (Grifo nosso) (FONTANA, 2001, p. 3).

Menciona, ainda, caminhos possíveis: a professora buscará a sua compreensão daquilo que vivenciou e do aprendizado de como superar “o não saber” que a deixou paralisada. Diante desse relato, detecta-se que mesmo havendo formação, depara-se com situações no cotidiano escolar que nos amedrontam e põem em confronto para elucidar as dificuldades. A aceitação é anterior ao conhecimento. Lidar com a diversidade implica, pois, redimensionar a forma de entender as potencialidades dos alunos.

O artigo de Dal-Forno e Oliveira (2005) buscou apresentar as histórias de vida de três professoras que trabalham na mesma escola pública da rede estadual de ensino de Santa Maria/RS, pioneira, no município, na inclusão de crianças com NEE, em classes de ensino regular.

As histórias de vida dessas docentes remetem aos percursos de formação e autoformação implicados na constituição pessoal e profissional do professor enquanto sujeito que aprende, possibilitando uma aproximação das representações em relação à inclusão, as quais permitem entender a forma como percebem esse processo (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 6).

As professoras pesquisadas eram licenciadas, mas não tinham cursos em Educação Especial. Em seus relatos, foram unâimes em afirmar que suas práticas pedagógicas construíram seus saberes e que não necessitavam de formação específica. Existe,

assim, um processo de autoformação em que elas buscam leituras, interagem com colegas de trabalho e conseguem se aprimorar com o tempo suas estratégias de ensino.

O saber docente é uma construção temporal, pois ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários para o trabalho. Assim, trabalhar com alunos incluídos é também uma construção atravessada pela temporalidade e pela aprendizagem. Porém, o tempo aqui está relacionado com o amadurecimento profissional, e não com a quantidade de anos de trabalho. Essa é considerada por alguns professores como sinônimo de experiência, mas compreendemos a experiência como prática vivenciada, refletida e não como prática caracterizada apenas pela temporalidade, sem ser por ela atravessada (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 6).

Fica evidente, que as professoras conseguiram angariar saberes de distintas formas, “[...] os saberes pessoais construídos no decorrer de suas histórias de vida assumem papel importante na percepção do aluno, bem como no aprender a trabalhar” (idem p. 8). É preciso enfatizar, ainda, o papel da formação continuada nos resgates das vivências, na consolidação da inclusão, na compreensão acerca das possibilidades que o aluno possa ser estimulado.

Klein e Karnopp (2006, p. 4), com o texto “Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos”, objetivaram repensar a proposta de formação de professores que vêm se intensificando no campo da educação de surdos no país.

As narrativas das professoras sobre o fazer docente e sobre as práticas de letramento com alunos surdos forneceram um panorama dos diferentes saberes e práticas docentes em contextos de escolas de surdos, de classes especiais e de situações de inclusão. Coletar as narrativas, descrevê-las e analisá-las foi o desafio desta pesquisa, que entende a produção dos discursos a partir de uma construção histórica e cultural. A diversidade de práticas e saberes docentes, as fragilidades, as tensões, os (des)encontros dos relatos sobre atividades desenvolvidas em aula são evidentes na análise realizada. Professoras que relatam sua formação profissional, atuação docente, experiências com alunos surdos e com a língua de sinais oferecem subsídios para a elaboração de propostas de formação docente no campo da educação de surdos. Mais especificamente, a análise da situação linguística das professoras possibilita uma discussão sobre o uso das LIBRAS nos espaços escolares em que se manifesta um frágil desempenho dos docentes face à diferença linguística e cultural de seus alunos (KARNOPP; KLEIN, 2006, p. 4).

As pesquisas descritas configuraram o retrato da realidade sobre a formação do professor. Revelam as limitações e lacunas na formação inicial e exibem a procura dos professores pela formação continuada.

Na verdade, é preciso haver uma busca incessante para melhorar a qualidade de ensino, na tentativa de elaborar uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para não-aprendizagem. Faz-se necessário proporcionar aos professores acesso à formação continuada para que consigam refletir sobre suas práticas, no processo de desconstrução e reconstrução de seus conceitos e conhecimentos. Nesse processo, devem ser respeitados os saberes e as práticas decorrentes de sua trajetória profissional.

Diante do exposto sobre como ocorre a formação inicial e continuada, percebe-se que sempre haverá lacunas e falhas na formação docente. As mudanças educacionais decorrentes de exigências do mundo capitalista fazem com que o ensino recebido pelo professor fique ultrapassado e seja necessária a busca por reforços que acrescentem teorias e metodologias para atender uma clientela que clama por inovações.

Nessa perspectiva, entende-se a presença de algumas necessidades formativas no campo da educação, para saber lidar e ensinar crianças com e sem NEE. A seguir será abordada essa temática.

2.3 As necessidades formativas para a educação inclusiva

As necessidades na formação de professores são analisadas neste trabalho, levando em consideração as perspectivas sobre a inclusão de alunos com NEE na Educação Infantil. Necessidades formativas são definidas como lacunas de conhecimentos dos professores relativos à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

No Brasil, há escassos trabalhos que se referem a esse assunto. Algumas dissertações e teses utilizam as expressão “necessidades formativas” e “necessidades de formação” como sinônimas.

Carlino (2000) trata sobre “As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores” em sua Dissertação de Mestrado, enfatizando as necessidades formativas na formação do professor para atender alunos com NEE.

Alguns aspectos são destacados pela autora, mesmo que a longo prazo: capacitar recursos humanos dentro de um contexto que viabilize a construção de novas posturas vinculadas a concepções mais consistentes com uma proposta de inclusão escolar, que seja parte de uma proposição ampliada de inclusão social. Dessa forma, é essencial que se lancem novas mediações nos contextos de formação de professores modificando a maneira de se atuar juntamente a esses profissionais em processo de formação (CARLINO, 2000).

Araújo (2007) destaca, em sua dissertação: “Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria”, as necessidades existentes na formação dos professores de filosofia. A autora traz uma discussão sobre as necessidades formativas dos docentes, levando em consideração as perspectivas sobre o ensino da Filosofia e sua inclusão definitiva no currículo do ensino médio na rede estadual de ensino da cidade de Santa Maria. De acordo com o autora:

As necessidades formativas dos professores manifestam-se na prática cotidiana em sala de aula frente a seus alunos. As diversas situações enfrentadas no seu dia-a-dia desencadeiam e ressaltam a necessidade de um maior relacionamento entre indivíduos, com a sua cultura, seus valores que algumas vezes, passam por transformações e/ou alterações provocadas pelo poder avassalador da mídia e o contexto social em que estão inseridos (ARAÚJO, 2007, p. 15).

Silva (2000) em sua Tese de Doutorado “Análise de necessidade de formação na formação contínua de professores: Um caminho para integração escolar”, relata os tipos de necessidades e suas perspectivas. A autora destaca que “Dependendo de valores e pressupostos contextuais, na verdade, as necessidades não têm existências em si mesmas. Só existem dentro de um determinado contexto, ao qual, quem as define, também não é alheio” (SILVA, 2000, p. 51). Vale ressaltar que esse trabalho foi referenciado pelos dois trabalhos descritos anteriormente.

Como se percebe realizaram-se algumas pesquisas sobre esse assunto, porém constata-se a escassez de bibliografia. Desse modo, para tratar dessa temática utilizou-se a expressão “necessidades formativas”, considerada da seguinte forma:

As necessidades formativas dos professores manifestam-se na prática cotidiana em sala de aula frente a seus alunos. As diversas situações enfrentadas no seu dia-a-dia desencadeiam e ressaltam a necessidade de um maior relacionamento entre indivíduos, com a sua cultura, seus valores que algumas vezes, passam por transformações e/ou alterações provocadas pelo poder avassalador da mídia e o contexto social em que estão inseridos.

Afetados pelo turbilhão, dificuldades que necessitam ser (re) pensadas (ARAÚJO, 2007, p. 15).

[...] o conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu ensino. [...] as necessidades formativas desses professores se centravam em aspectos relativos a dificuldades de aprendizagem, motivação, técnicas de investigação na sala de aula, etc. (MONTERO, 1987, p. 10 *apud* GARCÍA, 1997, p. 67-68).

A má-formação produz um quadro de frustrações e ausência de identificação das necessidades formativas dos professores. Fica evidente a repetição de temas ou de assuntos. Ocorre a restrição de conteúdos, meramente teóricos e expositivos, deixando de lado o estímulo à participação ativa e reflexiva dos futuros professores sobre sua prática docente.

Observa-se que há uma disparidade entre o que se propaga aos professores em ações formativas e os problemas que ocorrem no cotidiano em sala de aula.

[...] analisar as necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa formador-formando (e a ordem desses fatores não é arbitrária). A análise das necessidades desempenha, então, uma função social que em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar às necessidades socialmente detectadas (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 20-21).

De acordo com García (1997, p. 72) as estratégias formativas podem ser apontadas através de um

[...] repertório de estratégias de formação: cursos, seminários permanentes, grupos de trabalho, formação em escolas, licenças para seguir estudos, etc. Esta diversidade de estratégias formativas requer que se vão dando passos para conhecer a sua eficácia, o seu impacto e a sua utilidade para os professores tem sido diminuta.

Com base nessas investigações, mostra-se a pertinência de uma pesquisa com vistas a identificar as necessidades de formação das professoras de educação infantil em lidar com alunos NEE. Partindo dessa perspectiva, é importante elencar os conhecimentos e concepções das professoras, partindo das formações iniciais e continuadas, vivenciadas no seu processo de construção do saber e do fazer pedagógico.

No capítulo a seguir, apresentar-se-ão os conceitos fundamentais da teoria de Wallon e as contribuições pertinentes à formação do educador infantil e à prática pedagógica, especialmente, dentro de uma perspectiva inclusiva.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA WALLONIANA

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades ela é o único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser suscetível de desenvolvimento e de novidade.

(WALLON, 1981, p. 233)

Este capítulo apresenta Henri Wallon educador e teórico do desenvolvimento infantil, sua formação e o contexto em que estava inserido. Em seguida, faz-se menção sobre os conceitos fundamentais da sua teoria dos quais fazem parte a noção de que a criança se desenvolve em estágios e as leis reguladoras que realizam a mediação e a interação entre os conjuntos ou dimensões funcionais: motor, afetivo e cognitivo. Finaliza-se com algumas considerações sobre a pertinência da obra de Wallon na inclusão de alunos com NEE na Educação Infantil.

3.1 Henri Wallon e seu contexto

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em junho de 1879 em Paris e morreu em dezembro de 1962. Formou-se em Filosofia, Medicina e Psicologia. Era integrante de uma família com trajetória universitária, embasadas em ideias republicanas, liberais e humanistas. Seu avô teve forte influência em sua vida e formação: foi filiado ao Partido Comunista e esteve ligado às lutas políticas de seu tempo, tais como a resistência francesa na Segunda Grande Guerra (1939-1945).

O momento histórico em que viveu Wallon permite traçar seu perfil de humanista em conformidade com as descobertas científicas e dilemas políticos de sua época:

A atividade médica gerou conhecimento psicológico; o estudo do organismo humano convergiu para uma visão dialética do macrocosmo e, daí retornou à práxis de uma luta política emocionalmente alimentada pela sensibilidade às asperezas da realidade social (DANTAS, 1990, p. 3).

Teve sua formação inicial, na Escola Normal Superior, no período de 1899 a 1902. Concluiu seu curso de Filosofia e, posteriormente, atuou como professor. “Como professor, discordava dos autoritários métodos empregados para controle disciplinar, bem como do patrulhamento clerical exercido sobre o ensino, o qual levava, segundo suas palavras, ao obscurantismo e à desconfiança” (GALVÃO, 1995, p. 16). Assim a recusa de Wallon em propagar uma educação centrada na figura do professor (ensino tradicional), além disso, também fazia críticas Escola Nova.

A postura educacional de Wallon era coesa, tornando-se evidente a sua participação na Reforma do Ensino Francês, no pós-guerra. Foi integrante do grupo que organizou o Projeto Langevi-Wallon, nome originado da parceria de Wallon, com o físico Paul Langevi. “O projeto prevê transformações na estrutura e no funcionamento do sistema escolar francês. Quanto à estrutura, é proposta após a Escola Maternal, que começa aos 3 anos, não-obrigatória, uma divisão em graus e ciclos” (ALMEIDA, 2006, p. 75).

Este documento anunciava as ideias preconizadas de Homem e Sociedade, por Wallon, alicerçada na ideologia de uma sociedade igualitária e justa. São quatro, os princípios norteadores desse projeto: justiça, dignidade igual de todas as ocupações, orientação e cultura geral. Não há teorias pedagógicas nas obras de Wallon, no entanto, suas discussões e reflexões advogam que a teoria psicológica poderia fundamentar a compreensão do desenvolvimento da criança com vista a um adulto pleno. Como declara Caixeta (2008, p. 40):

Seus interesses cognitivos, sociais, logo o levaram para a pedagogia da criança, sobretudo daquelas menos favorecidas (pobres, de bairros operários, etc.), [...] Ele se sentia muita útil e capaz de ajudar no campo da escola, da psicologia escolar, da psicológica cognitiva.

Entre 1903 a 1908, estudou medicina em Paris. Ao se formar, passa a ser assistente do professor Nageotte, momento em que fundamentou seus estudos sobre o sistema nervoso, com o objetivo de conhecer a estruturação biológica do homem. No período de 1909 a 1912, realizou atendimentos em instituições psiquiátricas em crianças que apresentavam patologias (deficiências neurológicas, epilepsia, anomalias psicomotoras, perturbações de comportamentos) que serviram de substratos para a elaboração de sua tese.

Na Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918), atuou como médico no batalhão em campanha, tratando de homens enfermos, com lesões cerebrais e comprometimentos, com isso, pôde estudar as relações existentes entre as manifestações psíquicas e orgânicas decorrentes dessas lesões. Para Galvão: “O contato com lesões cerebrais de ex-combatentes o fez rever algumas concepções neurológicas que havia desenvolvido no atendimento de crianças portadoras de deficiências” (1995, p. 21).

A partir dessa nova experiência foram revistas suas ideias e Wallon publicou seu trabalho de pesquisa com o título: “A criança turbulenta - Estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental” (1925). Nesta obra, foram enfatizados temas relativos a movimento, emoção, inteligência, personalidade e síndromes. Seus estudos ocorreram através das comparações: criança normal e criança patológica; adulto normal e adulto patológico, civilização primitiva e animais.

Para Wallon: “A criança normal é descoberta patológica. Mas com a condição de não tentar uma comparação ou uma assimilação imediatas entre elas” (2007, p. 248). Desse modo, a compreensão da normalidade dá-se a partir das funções evolutivas e involutivas, realizando comparações ontogenéticas e filogenéticas. “Elas visam identificar as funções, sua natureza, suas origens, sua evolução e estabelecer relações interfuncionais de filiação, de interação e de integração sucessivas” (Wallon, 2007, p. 10).

A teoria walloniana se constitui no Materialismo Dialético como concepção filosófica capaz de apreender a realidade em suas constantes mudanças e transformações. A pedagogia na concepção de Wallon vem interpretar e atender as necessidades do sujeito. Buscando a compreensão dos fatores motores (ação), emocionais (sensação) e intelectuais (pensamento) compartilhando de uma dialética interna, que se estrutura nos aspectos orgânicos, sociais e psicológicos do homem, em consonância com toda sua complexidade. Dantas (1990, p. 4) complementa: “[...] a possibilidade de integrar ciência psicológica a uma concepção epistemológica dialética e derivar dela uma pedagogia politicamente comprometida”. Wallon utilizava a psicologia como ciência qualitativa, buscando como método de análise e fundamento epistemológico, uma “[...] ciência híbrida, situada na intersecção de dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de forças” (DANTAS, 1992, p. 37).

Nesse sentido, sua teoria é embasada na relação estabelecida entre os fenômenos orgânicos, neurofisiológicos, sociais e na compreensão da pessoa humana, caracterizada por sucessivas mudanças e transformações nos campos funcionais.

Wallon é considerado psicogenético e psicólogo da infância, devido a seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, “[...] utilizando a criança na busca de compreender suas manifestações, relacionando as suas possibilidades sem interferência de preconceitos e ideias sobre o comportamento adulto” (GALVÃO, 1995, p. 37). Magalhães e Cardoso (2008a, p. 5) corroborando com essa afirmação:

Compreender o desenvolvimento infantil através do olhar de Wallon é apreendê-lo completo, em sua dupla e interligada natureza orgânica e social. Isto implica dar os mesmos pesos e medidas aos diversos aspectos que constituem o desenvolvimento formado pela tríade movimento, afetividade e cognição. Esse olhar nos faz refletir sobre o modo fragmentado como a criança é tratada hoje e sobre a supervalorização que a escola confere ao cognitivo. É possível afirmar que tal perspectiva de escola não é compatível com as demandas de alunos com necessidades educacionais especiais.

No Brasil, é importante frisar que a literatura traduzida de Henri Wallon é escassa. Destacam-se dois grupos de pesquisadores da teoria walloniana situados na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Um grupo coordenado por Dantas¹⁷ e um segundo grupo organizado e coordenado pela professora Mahoney¹⁸.

3.2 Conceitos fundamentais na teoria walloniana

Os estudos de Wallon surgem como contraponto às teorias da psicologia de sua época. Alguns estudiosos acreditavam que a criança representava um homem em miniatura, enquanto, outros grupos preconizavam que a criança e o adulto estariam em um mundo à parte, ocasionando duas mentalidades heterogêneas e independentes.

¹⁷ Publicou o livro “A infância da razão: Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon” (1990), entre outros artigos

¹⁸ Núcleo Temático de Ensino e Formação de Professores do Programa de Estudos e Pós-Graduação em Psicologia da em Psicologia da Educação, da PUC-SP, tendo como destaque as obras: “Psicologia e Educação” (2000) e “A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon” (2004), nos quais são compostos por artigos oriundos dessas pesquisas, entre outros artigos.

Wallon rompe com esse modelo e se propõe a estudar o desenvolvimento da criança partindo das necessidades orgânicas e das exigências sociais que ela dispõe. Considera que a infância tem um valor funcional na vida e na formação do homem. A criança por sua condição é, geneticamente social¹⁹ e está vinculada aos adultos que a circundam, responsáveis por sua existência no meio cultural. Torna-se, imprescindível, assim, a intervenção do adulto imerso e das pressões do meio social para mediar e determinar a formação da pessoa, a cultura significa os atos infantis e embasa a constituição da pessoa.

O homem é inteiramente orgânico social e sua constituição depende da intervenção da cultura na estruturação orgânica. “A existência do homem, ser indissociavelmente biológico e social, se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria vida e da consciência” (GALVÃO, 1995, p. 30). A integração do organismo com o meio constitui a pessoa. Assim, o social deve se sobrepor ao natural. “O meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo” (DOURADO; PRANDINI, 2001, p. 4).

De acordo com a teoria walloniana, a pessoa se estrutura segundo as seguintes dimensões: motora, afetiva, cognitiva e pessoa. Todas, a propósito, vinculadas entre si, determinam o comportamento do indivíduo num dado contexto e circunstância. Os fatores orgânicos e sociais são condicionantes que emergem para as atividades de cada estágio com fatores determinantes. A teoria do desenvolvimento está fundamentada na integração entre o organismo e o meio²⁰ predominantemente social nos campos funcionais. O meio biológico e o social estabelecem uma relação recíproca e se apresentam, no homem, de forma complementar. A criança é um ser social desde do nascimento numa concepção interacionista²¹. Como clarifica Wallon (1981, p. 139): “[...] o desenvolvimento da criança é, sobretudo, nos primeiros tempos, de tal maneira rápido, que as suas diversas manifestações se sobrepõem uma às outras, de tal modo que muitas vezes um mesmo período”. Nesse tocante, apresenta-se de maneira suscita os campos funcionais contemplados na teoria da psicogênese de Henri Wallon: motor (movimento), afetivo (emoções), cognitivo (inteligência) e a pessoa.

¹⁹ Wallon concebe o social, mais especificamente a necessidade do outro e da interação com ele, como algo que se inscreve no organismo. É da natureza do organismo humano ser social e a sociabilidade é compreendida como um fato também biológico (BASTOS, 2003, p. 20).

²⁰ O meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensoriomotoras e, depois, psicomotoras. Ele é, em certa medida, específico; quer dizer, dentro do meio comum a todas as espécies, cada uma delas teria seu meio particular de tudo o que lhe seja acessível e necessário, sendo que o resto permanece-lhe estranho (WALLON, 1998, p. 232).

²¹ [...] todos os aspectos do desenvolvimento surgem da interação de predisposições geneticamente determinadas e características da espécie, com uma grande variedade de fatores ambientais (MAHONEY, 2004b, p. 14).

O ato motor seria um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver. Sua importância consolida-se por fornecer a base de sustentação para o desenvolvimento dos demais e na atividade de organização do pensamento. A afetividade, por sua vez, consistiria na primeira maneira de interação com o meio ambiente, servindo como mola motivadora para o movimento e a base do desenvolvimento da inteligência: elemento condutor das relações sociais diante da criança e o meio. Já a Inteligência tem um sentido específico, diretamente vinculada às atividades cognitivas humanas: linguagem e raciocínio simbólico. Nesse cenário a pessoa é considerada para Wallon (1995) o campo funcional que reúne e organiza os demais campos, responsável, pois, pelo desenvolvimento e identidade do eu.

Nessas dimensões, há um permanente movimento, uma vez que, esses fatores interagem e suas atividades contribuem para a mudança nos campos funcionais. Suas relações não acontecem de forma harmônicas e suas interações são marcadas pelo conflito.

Diante disso, o processo de desenvolvimento da criança é regulado por leis de alternância e preponderância funcional. Tais leis são discutidas por vários autores: Dantas (1992); Galvão (1995); Mahoney e Almeida (2006) e Wallon (1981), dentre outros. Os princípios reguladores são assim distribuídos: lei da alternância funcional, da integração funcional e da sucessão de preponderância funcional. Todas essas leis estão vinculadas aos conjuntos funcionais: motor, afetivo e cognitivo.

Lei da alternância funcional parte do princípio de que o desenvolvimento humano se constitui de modo pendular em dois movimentos: centrípeto e centrífugo. O movimento centrípeto consiste numa ação de dentro, para conhecimento de si, com predomínio do fator afetivo. Já o movimento centrífugo, consiste numa ação para fora, para o conhecimento do mundo exterior, com predomínio do fator cognitivo. Acontecem, assim, alternâncias de direções opostas entre os estágios.

A Lei da integração funcional ressalta a existência de uma relação entre os estágios como uma relação entre conjuntos funcionais hierarquizados. “Os primeiros estágios são conjuntos mais simples, com atividades mais primitivas que vão sendo dominadas, integradas aos conjuntos mais complexos dos estágios seguintes, conforme as possibilidades do sistema nervoso e do meio ambiente” (MAHONEY; ALMEIDA, 2006, p. 14).

Finalmente, na *Lei de sucessão de preponderância funcional* ocorre a alternância dos conjuntos funcionais: motor, afetivo e cognitivo. Nos primeiros meses de vida, o bebê apresenta a função motora; as demais funções afetivas e cognitivas se revezam durante o desenvolvimento da criança, contribuindo para a formação do ser (predominância afetiva - centrípeta) e conhecimento do mundo exterior (predominância cognitiva - centrífuga) (DOURADO; PRANDINI, 2001). Dantas (1990, p. 7) por sua vez, afirma:

[...] as etapas da pessoa sucedem-se segundo um ritmo bifásico de abertura e fechamento para o mundo; a uma fase anabólica, centrípeta, acúmulo de energia, voltada para a construção do Eu, sucede-se outra, que é centrífuga, catabólica, marcada pelo dispêndio energético e pela elaboração da realidade externa.

Os conjuntos funcionais de forma sincrética, o motor, o afetivo e o cognitivo reagem de maneira indiferenciada aos estímulos externos. Cada aspecto está interligado, relacionando entre si profundamente, dando assim, como resultado a pessoa única.

3.3 Estágios do desenvolvimento humano em Wallon: a constituição da pessoa

Os estágios do desenvolvimento humano propostos por Wallon se constituem numa sucessão de características, porém, são intercalados por oposições ou alternâncias funcionais dos aspectos afetivos, cognitivos e motor. Tais estágios alicerçam sua teoria na compreensão do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a criança será mediada pelo meio cultural. De acordo com Wallon (2007, p. 14):

Os estágios são tipos de comportamentos. Relacionados com o meio e com as condições neurológicas, aparecem como estruturas de relações, que resultam do equilíbrio entre as possibilidades funcionais que permitem a maturação em cada idade e as circunstâncias do meio que lhes corresponde.

Os estágios seguem uma sequência cronológica, com características específicas. Cada estágio é interligado a uma sucessão temporal, alguns traços, no caso, são preconizadores do estágio seguinte. Logo, o amadurecimento ocorrido num determinado estágio interfere no amadurecimento dos demais. Wallon (1995, p. 232-233) advoga:

De etapa em etapa, a psicogênese da criança mostra, através da complexidade dos factores e das funções, através da diversidade e da

oposição das crises que a assinalam uma espécie de unidade solidária, tanto em cada uma como entre todas elas.

A seguir, um breve relato, dos estágios do desenvolvimento da pessoa na concepção de Wallon.

No primeiro estágio, denominado **impulsivo emocional** e compreendido entre zero a um ano de idade, a criança desenvolve atividades que exploram o próprio corpo, imperando as sensibilidades e estabelecendo um processo de discriminação da forma de se comunicar pelo corpo. Há uma predominância emocional, voltada para construção de si. Segundo estágio, **sensório-motor projetivo**, compreendido entre um a três anos de idade: a criança inicia a fala e a marcha articuladas com os gestos para mediar a exploração do mundo. Nesse estágio há predominância cognitiva, voltada para exploração do mundo físico. O estágio, **personalismo**, compreendido entre três a seis anos de idade, caracteriza-se pelo enriquecimento do eu e a construção da personalidade. Dá-se o início do processo de distinção eu-outro. Nesse estágio há uma predominância emocional, voltada para construção de si. O estágio categorial, compreendido entre seis a onze anos de idade, há uma redução no sincretismo do pensamento infantil, que ocasiona uma diferenciação do eu perante o outro na construção do pensamento. Observa-se a predominância cognitiva, voltada para exploração mental do mundo. No último estágio, **puberdade e adolescência**, com início aos onze anos de idade, nota-se a predominância emocional, voltada para a construção de si mesmo.

Desses estágios, será detalhado apenas o **personalismo** (3 a 6 anos), por está vinculado a pesquisa nas turmas de Educação Infantil (Jardim I e II, que compreende crianças de 3 anos e meio a 6 anos).

Na idade de três anos, a criança inicia um período importante no desenvolvimento da sua própria personalidade ao tomar consciência de si em relação ao lugar que ocupa no meio em que se encontra. Para Wallon (1979), a instituição da Educação Infantil parece ser perfeitamente adequada à preparação dessa emancipação, pois proporciona a inserção da criança numa pequena coletividade de crianças, ou seja, num grupo de iguais e, por meio de interações sociais, auxilia a construir sua personalidade (GARANHANI, 2005, p. 6).

Neste estágio, a criança começa a se descobrir diferente de outras crianças e dos adultos. Inicia-se a construção da própria subjetividade. Prevalecem atitudes de oposição (que expulsa o outro) e sedução (identificação com o outro). Para Bastos e Dér (2006, p. 41) “A

criança sente prazer em contradizer e confrontar-se com as pessoas de seu ambiente pela simples razão de experimentar sua independência, impondo-a”.

Por este motivo ocorrem movimentos complementares nos conflitos interpessoais que coexistem na expulsão e na incorporação do outro. “A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas” (GALVÃO, 1995, p. 44).

Segundo Wallon (1981, p. 217), a criança “[...] entra num período em que a sua necessidade de afirmar, de conquistar a sua autonomia, lhe vai causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos”. Há atividades de exploração de si mesmo como ser diferente de outros e, em contrapartida discriminação entre eu e o outro.

A atividade da criança só pode efetuar-se a propósito e por intermédio de instrumentos que lhe forneçam tanto o aparato material quanto a linguagem em uso ao seu redor. A criança é modelada por ambos e é desta prática que habitualmente precede a reflexão, que se estabelecerá a base das noções sobre as quais se constituirá sua representação das coisas (WALLON, 1986, p. 150).

Vale ressaltar que a passagem dos estágios de desenvolvimento não acontece de forma linear. Nesse tocante, há crises motivadas pelo encontro das atividades cotidianas que são determinadas pelo meio e afetam o comportamento da criança. Oposições, oscilações e conflitos são propulsores do desenvolvimento da pessoa.

3.4 Wallon e educação

A partir do exposto, fica evidente a importância da teoria walloniana, principalmente, para a Educação.

Uma educação que vise a respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos progressos realizados deverá utilizar, ao contrário, cada etapa da infância para garantir o pleno desenvolvimento das disposições e aptidões correspondentes, de tal forma que elas não sejam atrofiadas ou extraviadas, e também que à sucessão de idades corresponda uma integração progressiva das atividades mais primitivas às mais evolutivas (WALLON, 1986, p. 153).

Os estudos de Wallon deixam claro o interesse em contribuir na educação e formação humana, por intermédio de uma educação voltada para a formação geral e sólida da criança em uma escola que possibilite e estimule, em seus alunos, a autonomia, cidadania, fundamentada em princípios de justiça, igualdade e respeito à diversidade.

Diante desses fatos, acredita-se que a teoria walloniana enriquece a compreensão da criança e do adolescente em nossa realidade social, bem como a cultura na qual estão inseridos. Da mesma forma, suas ideias pedagógicas condizem com a proposta de educação que almeja atender as necessidades e os interesses de nossos alunos. Assim, é possível vislumbrar as relações entre a educação de crianças com NEE e a teoria walloniana (MAGALHÃES; CARDOSO, 2008).

É possível perceber as possibilidades das crianças com NEE em obter uma apropriação ativa do conhecimento, condições para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, no contexto em que estão inseridas, valendo-se da mediação entre professor e aluno.

Assim vislumbram-se as possíveis contribuições de Wallon para a educação dispensada aos alunos com NEE dentro de uma abordagem dialética. Nota-se a importância atribuída ao professor, como “[...] elemento diferenciado, é o responsável pela unidade do grupo, podendo receber as manifestações das crises infantis com o distanciamento necessário para não as comprimir nem se submeter a elas” (GALVÃO, 2008, p. 35). Nessa perspectiva, o “[...] professor desempenha, para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva” (ALMEIDA, 2004, p. 126). Logo, o professor também constitui uma pessoa completa, com as dimensões afetiva, cognitiva e motora integradas nutrindo-se reciprocamente.

Mostra-se assim, a pertinência de uma pesquisa cujo aporte teórico seja Wallon, na medida em que seu trabalho original resgata as dimensões motoras, afetivas e cognitivas que formam a pessoa; dimensões que se digladiam e complementam de forma dialética. Pensar a formação de professores e educação inclusiva com base em Wallon significa resgatar a pessoa do professor, pois, “[...] além de mediador do conhecimento, o educador deve funcionar com mediador dos conflitos entre as crianças, uma vez que elas ainda não sabem se defender sozinhas e precisam do seu auxílio” (BASTOS, 2003, p. 77).

O professor precisa ter dimensão de como ocorre o desenvolvimento da criança, para então, entender as necessidades específicas de cada etapa. Possuir, de igual forma, conhecimento dos processos pelos quais passam a criança e o adolescente, auxilia-os a melhorar a sua prática pedagógica em prol do ensino condizente e coerente com a realidade e o contexto em que os alunos estão inseridos. Torna-se imprescindível compreender os processos evolutivos da criança, qual a melhor forma de acolher e promover o ensino adequado às suas demandas.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE UM OLHAR WALLONIANO

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.

(ALMEIDA, 2006, p. 86)

Nesse capítulo, apresentam-se os dados da pesquisa de campo, a reflexão sobre os documentos e informações coletadas, tendo como base o objetivo central da investigação: o estudo das práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil, na rede municipal de ensino em Fortaleza-CE, com vistas a identificar suas necessidades de formação, referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na perspectiva da pesquisa, torna-se importante uma compreensão da realidade, na qual os dados empíricos foram coletados. Assim, apresenta-se a Escola com o nome fictício de **Escola Educar**, sua forma de funcionamento e as práticas pedagógicas das professoras Ana e Joana, sujeitos da pesquisa.

4.1 Escola Educar: o lócus da pesquisa

Deve-se considerar que antes do acesso à escola-caso, realizou-se um levantamento documental mediante contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME). Em novembro de 2008, fez-se uma visita ao setor da Educação Infantil. Uma das responsáveis pelo departamento demonstrou receptividade e disposição para prestar todos os

esclarecimentos. A intenção era obter informações e dados que pudessem auxiliar na pesquisa empírica referentes às propostas inclusivas na Educação Infantil implementadas nas escolas municipais de Fortaleza, bem como, buscar documentos que respaldassem os resultados obtidos na atual administração²² da prefeitura da cidade de Fortaleza-CE. Com efeito, pouco se encontrou: o setor responsável estava em processo de adaptação, ocorrendo alterações no quadro de integrantes e reduzido material arquivado. Ao indagar sobre o setor de Educação inclusiva, a informação foi que não havia um setor específico que contemplasse essa modalidade e que somente a partir de mudanças estruturais e administrativas, o departamento de Educação Infantil também assumiria essa responsabilidade. A SME adota as determinações das políticas públicas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Vale salientar que as escolas públicas municipais têm como referência de currículo e proposta de ensino os seguintes documentos: Diretrizes Pedagógicas (2002) e os RCNEI (1998). A informação recebida pela responsável da equipe da Educação Infantil na SME a de que haveria um projeto piloto para a educação infantil, o qual contemplaria a educação inclusiva. Entretanto, somente no ano seguinte à nossa coleta deveria ocorrer encontros com os responsáveis pelo acompanhamento da Educação Infantil das escolas públicas municipais, juntamente, com os professores e professoras que lecionam nessas turmas, para coletivamente construírem uma proposta curricular para Educação Infantil condizente com a realidade local. Essas reformulações constam dentre as exigências assumidas pela prefeita Luiziane Lins, a partir das Conferências Municipais de Educação.

Diante à precariedade das informações e dados, fez-se necessário recorrer a outros meios. Dessa forma, utilizou-se o artigo de Magalhães (2008b) intitulado: “Políticas e práticas de educação inclusiva no sistema de ensino de Fortaleza-CE: Início de conversa” e a alguns documentos como suporte para extrair dados mais precisos. Na rede municipal de ensino em Fortaleza-Ce, o acesso de alunos com NEE é recente e está atrelado ao surgimento de salas de apoio pedagógico e convênios a instituições especializadas. A criação dessas salas de apoio pedagógico, vale expressar, facilitou a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular haja vista,

²² Desde de 2004, a Prefeitura Municipal de Fortaleza é governada pela prefeita Luiziane Lins, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). No ano de 2008 foi reeleita por mais um mandato.

[...] oferecer aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou deficiências, atendimento pedagógico especializado, individual ou em pequenos grupos (FORTALEZA, 2007).

Todavia, essas salas de apoio pedagógico não contemplam, ainda, todas as escolas municipais e muito menos conseguem atender de forma eficiente e eficaz as crianças que estão em torno delas, pois a demanda de alunos com NEE não está diretamente proporcional ao número de salas para atendimento, tendo em vista que o disponível é “[...] cerca de 325 escolas municipais, 8.500 professores e 84 salas de apoio pedagógico (MAGALHÃES, 2008b p. 138).

A oferta de matrícula para os alunos com NEE acontece mediante o processo de “Matrícula Antecipada de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. Essa etapa tem como objetivo identificar as necessidades educacionais dos futuros alunos, mapeando as escolas onde há demanda, na pretensão de assegurar o acesso e a permanência desse aluno em sala de ensino regular. Vale ressaltar que a matrícula para a Educação Infantil também ocorre no mesmo período.

De acordo com o artigo 30 da LDBEN (Nº 9.394/96) a educação infantil deve ser oferecida em creches (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos) sob a responsabilidade do município. Nesse tocante, têm-se os seguintes dados referentes às crianças matriculadas no ano de 2007: 6.924 em creches e 27.002 na pré-escola, totalizando 33.926 crianças atendidas. E, conforme a ampliação de matrículas destinadas a crianças com NEE observa-se o resultado de 204 crianças na Educação Infantil. No entanto, nota-se que o quantitativo de crianças matriculadas ainda não se aproxima da população que apresenta necessidades educacionais especiais na cidade Fortaleza (FORTALEZA, 2007).

A **Escola Educar**, determinada como *lócus* da pesquisa, pertence à Rede Pública Municipal de Educação de Fortaleza/Ceará, situada no bairro de Messejana²³. A escolha por essa escola deve-se ao fato da autora dessa dissertação trabalhar no local como Supervisora Escolar desde 2006. A atuação no campo da pesquisa possibilita laços e facilita a aceitação por parte dos sujeitos, no entanto, podem ocorrer riscos e viés, provocados por essa situação. Daí o cuidado redobrado na construção de uma relação ética entre pesquisadora e sujeitos.

²³ **Messejana** é um bairro de Fortaleza-CE, localizado na zona sudeste da cidade. Foi um município antes de ser anexada a Fortaleza.

A escola faz parte das 108 unidades escolares, pertencentes à Secretaria Executiva Regional (SER VI)²⁴, sendo: 65 escolas patrimoniais, 29 anexos e 14 creches. Todas as Secretarias Executivas Regionais (SERs) de Fortaleza, total de seis secretarias, são subordinadas Prefeitura Municipal de Fortaleza; no interior das SERs há os distritos de Educação, responsáveis pela gestão da educação de sua área. Vale salientar que esses setores atendem as diretrizes estipuladas pela SME²⁵ (FORTALEZA, 2007).

A **Escola Educar** foi criada a partir da necessidade da comunidade local: inexistência de um espaço escolar que atendesse o contingente de alunos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) sua construção ocorreu, portanto, na tentativa de atender uma clientela que clamava por educação:

A escola é para o bairro uma referência positiva de vários fatores sociais, econômicos e de importância fundamental para o crescimento cultural de toda população. Veio atender a uma demanda que há muito tempo era esperada por todos, devido à falta de um lugar de estudo para os pequenos e jovens que moravam nas proximidades (doc. 1).

O terreno onde a escola está situada era constituído por uma área verde com mangueiras, coqueiros e um campinho de futebol que a comunidade utilizava para seu lazer. Foi fundada em abril de 2004, pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, com o objetivo de atender a grande demanda de matrícula e os anseios de uma comunidade carente voltados para uma educação que viabilizasse mudanças e melhoria na qualidade de vida de seus membros.

A comunidade escolar e as áreas adjacentes, atendidas pela escola, são compostas por famílias cuja renda mensal é baixa; grande parte da população está inserida no trabalho informal ou assalariada. É verificado também um alto índice de desemprego, gerando múltiplas carências entre essas famílias. Em vista disso, instalam-se cada vez mais situações decorrentes da condição social das famílias: alcoolismo, violência doméstica, uso e tráfico de entorpecentes por parte de jovens. Neste sentido, a Escola torna-se fundamental para incorporar não somente a educação formal, mas, sobretudo propagar preceitos de cidadania, paz e a inclusão social de crianças, jovens e adultos da comunidade.

²⁴ Com população estimada em 600 mil habitantes, atende diretamente aos moradores de vinte e sete bairros, correspondentes a 42% do território de Fortaleza.

²⁵ A Secretaria de Educação de Fortaleza antes chamada de Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social – SEDAS, passou a ser denominada de SME, desde de 2008.

O prédio da escola possui 16 salas de aula, cantina abastecida com fogão industrial e freezer; na biblioteca há uma divisória de madeira, dando origem a sala (pequena e desativada) destinada ao acompanhamento de crianças com dificuldade de aprendizagem e o Laboratório de Informática (LIE). Possui três setores administrativos - sala dos professores, secretaria e diretoria, as duas últimas com ar-condicionado. Há um pátio coberto onde se desenvolvem as atividades comemorativas e/ou encontros de pais e alunos. Uma quadra coberta, ampla, para as atividades esportivas e as aulas de Educação Física. Os espaços da escola são mesclados por áreas arborizadas, jardins e uma horta, ambos bem cuidados por funcionários e alunos.

A escola é retratada no PPP como:

[...] um lugar de permanente aprendizado, para tal, necessita ser bem equipada, limpa, arejada, com material didático pedagógico adequado, aberta as necessidades da comunidade, com profissionais comprometidos e conscientes de que também são educadores (doc. 1).

Vale ressaltar que a Escola Educar possui excelentes condições físicas e estruturais. Mesmo sendo um prédio novo, no ano de 2008 passou por algumas reformas (pinturas e retoques). Observa-se que a comunidade escolar corrobora para que esta escola permaneça limpa, sem pichações ou marcas de depredações.

A organização técnico-pedagógica, compreendida pelo Núcleo Gestor é constituída por: Diretora, Vice-diretor, Supervisora Escolar e Secretário Escolar. Os funcionários dos serviços gerais são 14, todos terceirizados. O corpo docente é composto por 45 professores, sendo 30 efetivos e 15 substitutos. Todos graduados e 20 com pós-graduação (Especialização). Já o corpo discente, na matrícula de 2008, contava com 1.209 alunos (ver Anexo 3).

A escola-caso funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e atende as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro abaixo exhibe o total geral das turmas e os respectivos números de alunos:

Quadro 3 – Total Geral de Turmas e Alunos da Escola Educar

Séries/dados	Nº de alunos	Nº de turmas
Educação Infantil (EI)	136	6
Ensino Fundamental 1º ao 5º anos (EF)	568	18
Ensino Fundamental 6º ao 9º anos (EF)	412	12
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	93	3
TOTAL	1.209	39

FONTE: Projeto Político Pedagógico (doc 1) da Escola Educar

De acordo com o Regimento Escolar a turmas são assim organizadas:

As turmas serão formadas com base no critério idade por acreditar-se que este processo é relevante para a aprendizagem, mas havendo necessidade, serão formadas turmas com alunos fora de faixa, por entender-se que esses alunos têm direito de estar na escola, fazendo parte do processo educativo (doc. 2).

Percebe-se, de fato, que a escola tenta seguir as diretrizes emanadas pela SEB, no entanto, a realidade educacional obriga a adoção de outras medidas: i) por receber, constantemente, alunos oriundos de outros bairros e, também, de outras cidades, acaba por não respeitar muitas vezes, o critério de formação de turma por idade e; ii) o quantitativo de alunos por sala. Nessa perspectiva, valer o direito do aluno de ser matriculado em uma escola próxima a sua residência.

A escola dispõe de outros organismos que congregam o colegiado: Conselho Escolar; Representantes de Turmas (líderes de classe) e Encontro de Pais. Todas estas instâncias possuem atribuições e direitos e estão inseridas no Regimento Escolar (doc 2).

Art. 54 - O Conselho Escolar é o Órgão Colegiado responsável pelo acompanhamento das ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola.

Art 59 - Os Representantes de Turma formarão um grupo organizado por dois alunos de cada turma, eleitos pelos componentes da classe.

Art. 63 - Fazem parte do Encontro de Pais, pais ou responsáveis por estudantes regularmente matriculados.

É oportuno conhecer a rotina da escola para compreender o desenrolar das práticas pedagógicas.

O turno da manhã inicia suas atividades às 6h50min, a partir da abertura do portão principal. Os alunos entram em fila e permanecem, também, em fila no pátio coberto da escola (16 turmas). Às 7h, toca a sirene e os alunos se posicionam para a acolhida matinal. A gravação do Hino Nacional é transmitida, de modo, que todos cantem; em seguida são

emitidos avisos ou mensagens, por pessoas do núcleo gestor ou professores. Ao fim da acolhida, os professores saem enfileirados com seus alunos para suas respectivas salas de aula. A merenda começa a ser distribuídas às 8h30min, para as turmas de Educação Infantil (3 turmas); 1º ano a 2º ano (6 turmas).

Na escola ocorrem dois recreios pela manhã: o primeiro às 9h, somente para os alunos do 1º ao 4º anos e o segundo às 10h para as crianças da Educação Infantil. Os espaços destinados ao lazer compreendem: quadra e pátio cobertos, corredores, biblioteca e parquinho. A saída das crianças do 1º ano e Educação Infantil acontece dez minutos antes do horário da saída dos demais. A aula é finalizada às 11h.

A dinâmica no turno da tarde é semelhante: as aulas se iniciam às 12h50min, a partir da abertura do portão principal. Os alunos da Educação Infantil, 4º e 5º anos (8 turmas) entram em fila e permanecem, também, em fila no pátio coberto da escola; os 6º ao 8º anos (8 turmas) entram pelo portão de trás da escola e são orientados a ficarem na quadra coberta à espera do professor. Às 13h, toca a sirene. Não há acolhida no pátio, como acontece no turno da manhã, devido ao grande número de alunos e por ser uma clientela constituída, predominantemente, de adolescentes. Após reuniões ficou combinado pela comunidade escolar que a acolhida seria realizada pelo sistema de som e conduzido, a cada dia, por um professor. A merenda é distribuída entregue por volta das 14h15min, nas salas de aulas da Educação Infantil e as turmas do 4º ao 5º anos.

No período da tarde há dois recreios. O primeiro às 14h50min, somente para os alunos do 4º ao 8º anos (13 turmas). As crianças da Educação Infantil saem para o recreio às 15h40min. Ficam disponíveis os seguintes espaços: quadra e pátio cobertos, corredores, biblioteca e parquinho. Da mesma forma como acontece pela manhã, as crianças da Educação Infantil saem dez minutos antes do toque final. O encerramento às 17h.

Algumas atividades complementares são desenvolvidas na escola respaldadas no PPP, (doc 1) tendo como referência as perspectivas da comunidade escolar. Foi elaborado a partir de encontros, reuniões e planejamento, visando à transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário que resultaram em princípios, diretrizes e propostas de ação norteadoras que a escola pretende alcançar no período de 2007 a 2009. Esse documento consiste num

[...] instrumento que tem como perspectiva nortear a proposta educativa da escola. Nosso foco básico consiste no processo de ensino-aprendizagem e na formação plena à cidadania. Expressamos os resultados das reflexões, participação e conclusão coletiva de uma equipe comprometida com os resultados educacionais e em buscar de uma identidade para sua escola (doc 1).

Nessa perspectiva, a escola conta com alguns projetos, alguns estipulados pelo MEC, SEDUC, SME e outros pela própria escola. O quadro abaixo aponta os projetos:

Quadro 4 – Projetos Desenvolvidos na Escola Educar

Projeto	Objetivos	Determinação
Catando Estrelas	Desenvolver a cultura do canto com flautas, visando o envolvimento e integração das crianças com a arte e a cultura.	SME
Coral de Canto	Desenvolver a cultura do canto coral, visando o envolvimento e integração das crianças com a arte e a cultura.	Escola
Escola Aberta	Promover atividades culturais, esportivas, religiosas e oficinas profissionalizantes, tais como: corte e costura; artesanato e pintura; reforço escolar, entre outros nos finais de semana para comunidade do bairro.	MEC
Horta na Escola	Integrar as diversas fontes e recursos de aprendizagem, integrando ao dia a dia da escola, gerando fonte de observação e de pesquisa, exigindo uma reflexão diária por parte dos educadores e dos educandos envolvidos	Escola
Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)	Elevar a qualidade do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais.	SEDUC
Segundo Tempo	Democratizar o acesso ao esporte educacional na escola e favorecer a permanência dos alunos do ensino fundamental no contra-turno escolar	MEC
Valores	Conscientizar a comunidade educativa da importância de vivenciar novos valores que levem a construção de um novo caráter	Escola

FONTE: Projeto Político Pedagógico (doc 1) da Escola Educar

Todos esses projetos consistem em atividades diversificadas e são ministrados por outros profissionais contemplando os alunos do ensino fundamental: esportes, danças, arte, educação física e recreação, biblioteca e laboratório. Todos esses projetos são explicitados no PPP conforme seus objetivos:

- Envolver os alunos nos projetos escolares, bem como, nas atividades diárias de classe;

- Promover momentos de interação e socialização com as outras turmas da escola, através de oficinas, jogos, seminários, eventos culturais;
- Buscar no aluno o interesse na realização das avaliações bimestrais, bem como, nas provas que avaliam os alunos, como: SPAECE, Prova Brasil, SAEB, Provinha Brasil, Olimpíadas de Português e Matemática, entre outras;
- Melhorar os índices de avaliação dos alunos: IDEB (doc 1);

Vale salientar que esses projetos estão em funcionamento e surgiram como alternativa para melhorar os índices de evasão e de repetência, bem como, modificar o cenário desses resultados avassaladores que afloram nas escolas públicas e não seriam diferentes na escola em questão: indisciplina, baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem, notas baixas, entre outros.

A escola realiza durante o ano letivo, outras atividades que complementam e integram o currículo escolar. Dessas atividades relacionadas abaixo, apenas algumas tem a participação das crianças da Educação Infantil: semana cultural e científica; gincanas, concurso de desenhos e poesias.

Quadro 5 – Atividades Complementares à Sala de Aula na Escola Educar

Atividades	Responsável(is)
Olimpíadas de Matemática	Professores de Matemática
Olimpíadas de Português	Professores de Português
Semana Cultural e Científica	Direção e professores
Campeonato de futebol	Professores de Educação Física, Recreador e Projeto Segundo Tempo
Gincanas	Elevar a qualidade do ensino da leitura e escrita nas séries iniciais.
Concurso de Desenhos	Direção e professores
Concurso de Produção Textual	Direção e professores

FONTE: Projeto Político Pedagógico (doc 1) da Escola Educar

Dos projetos referidos, o Escola Aberta tem uma extensão maior, visto ser destinado a toda a comunidade na qual a escola está inserida. Entre as atividades oferecidas estão: aulas de capoeira, dança, atividades esportivas, e, também cursos profissionalizantes de informática, artesanato, corte e costura, manicure, cabeleireiro e pintura que são promovidas pela escola com certificação. Há também reforço escolar de letramento e matemática destinados aos alunos que apresentam rendimentos insatisfatórios e/ou dificuldades de aprendizagem.

Dentre esses projetos e atividades complementares, apenas os projetos: Horta na escola e Valores atendem as crianças da Educação Infantil, isso porque contam apenas com a participação da professora da turmas e seus alunos. Não há ainda uma preocupação em promover momentos diversificados de aprendizagem para essas crianças. Nota-se que essa exclusão reforça o descaso com a Educação Infantil, aliás propagada e retratada na história da Educação Infantil no Brasil (KRAMER, 2004, 2006; KUHLMANN Jr. 1996).

A Educação Infantil, foco da pesquisa, compreende o Jardim I (3 anos e meio a 4 anos de idade) e o Jardim II (4 anos e meio a 5 anos de idade). Esta etapa da Educação Básica é primordial para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando, assim, a ação da família e da comunidade. Diante dessa perspectiva encontram-se inserido no Regimento Escolar os objetivos:

Art. 77 - A Educação Infantil na escola terá como objetivos:

- I - Favorecer o desenvolvimento amplo e dinâmico da criança em seus aspectos social, afetivo, motor e cognitivo;
- II - Respeitar e apoiar os conhecimentos que trouxer ao ingressar na escola;
- III - Proporcionar-lhe estratégias para que manifeste as diferentes áreas do conhecimento, espaço/tempo, relações sociais, lógicas e linguagens;
- IV - Estimular e desafiar a criança a construir e desenvolver seu potencial cognitivo (doc 2).

Conforme o exposto, percebe-se que o conhecimento acerca das necessidades e de como se dá o processo ensino-aprendizagem da criança é contemplado na documentação e no discurso da escola. Ao tratar especificamente dos alunos com NEE o mesmo documento declara:

Art. 121 - A escola deverá acolher os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e sociais e fará o atendimento em classes comuns em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas (doc 2).

No entanto, nota-se que a escola ainda não conseguiu extrair as ideias do papel e colocar na ação educativa a promoção de um ensino-aprendizagem pautado em uma escola aberta para todos e condizente com a realidade da clientela local.

No tocante as salas de aulas para Educação Infantil constatam-se em suas instalações algumas adaptações como: salas amplas, ventiladas, com uma porta principal e janelas em modelo de combogos. Situam-se no fundo do prédio da Escola Educar; na frente das salas há um espaço destinado à diversão das crianças e conta com uma casinha de

madeira, balanço, gangorra e escorregador, e as cadeirinhas giratórias. Esse espaço não é isolado, sendo utilizado por alunos de outras séries, daí o desgaste e destruição.

As salas possuem os seguintes mobiliários: mesas, cadeiras, prateleiras de alvenaria para colocar diversos objetos (apostila, revistas, brinquedos, etc.), armários de madeira, cabides para pendurar as mochilas, uma mini-estante de madeira com livros de historinha, birô e cadeira para a professora; também: som com CD, quadro negro e branco, sistema de som da escola, caixa com brinquedos usados e novos (bonecas, carros, bolas, pratos, colheres, panelinhas), material pedagógico (quebra-cabeça, dominó, jogos de encaixe, pinos, bloco lógico, dentre outros), caixa com revistas, diversos cartazes: com alfabeto, figuras e palavras, números e quantidades, calendário anual, mural com as targetas dos nomes das crianças e datas comemorativas. É importante frisar que as professoras recorrem sempre a estes cartazes durante as aulas, principalmente, o calendário e o mural com os nomes das crianças que são coloridos e atrativos. Há também um varal, no qual é exposto as produções feitas pelas crianças, tais como: escritas, pinturas, colagens, desenhos livres, dentre outros.

Um recurso muito importante e existente nas salas são os espelhos, com dimensões de 1,30m x 0,5m, utilizado para enriquecer o fazer pedagógico: possibilita que as crianças possam conhecer seu corpo, compreender seu esquema corporal e a sua auto-identificação, aspectos presentes na teoria walloniana por favorecer a construção do eu. Este material é constantemente utilizado pelas professoras, principalmente, a professora Ana, pois suas crianças são menores e o espelho provoca curiosidade. As ideias de Bastos; Der (2006, p. 39) vem reforçar a utilização desse instrumento na educação infantil: “A consciência corporal é condição fundamental para a tomada da consciência de si, para o processo de diferenciação eu-outro, e pode ser compreendida como o prelúdio da constituição da pessoa”. Assim, somente a presença do espelho na sala não garante essa consciência corporal, é necessário que as professoras criem situações que possam ser utilizadas e exploradas.

Um outro aspecto questionado e solicitado pelas professoras da Educação Infantil é a construção de banheiros próximos às salas de aula e que sejam adaptados a essas crianças, pois os banheiros que existem na escola são distantes e, por muitas vezes, as crianças vão sozinhas ou em pares sem presença de um adulto. A professora Ana em uma das observações realizada em sua sala desabafou: “(durante uma aula) queixou-se da distância dos banheiros de sua sala de aula, não dá para ela acompanhar as crianças e sempre ficar a cargo do grupo que sai” (diário de campo 1).

Outro problema nas salas de aula ocorre no período da tarde, por volta das 15h, os raios solares vão adentrando e incomodando as crianças localizadas no fundo da classe. Na oportunidade, as professoras modificam a posição das mesinhas, colocando-as bem na frente. No turno na noite estas salas funcionam com turma de EJA, daí a presença de carteiras para adulto, cerca de 20, que durante o dia ficam encostadas.

As turmas são compostas em média de 23 a 25 crianças, entre quatro a seis anos de idade, com uma média de frequência de 18 a 20 alunos por dia. Em cada sala de aula, encontra-se apenas uma criança com NEE. São crianças.

As crianças das turmas observadas são pertencentes a famílias de baixa renda e muitas residem nas favelas próximas à escola. As profissões dos seus pais variam: pedreiros, pintores, marceneiros, mecânicos, ambulantes, flanelinhas, vendedores, entre outras. A maioria das mães trabalha fora de casa como doméstica para ajudar no sustento da família. É comum passarem o dia sob os cuidados de um parente (irmã, irmão, avó, avô).

No que diz respeito ao planejamento ocorre em duas fases. A primeira, no início do ano, antes de começar o ano letivo, acontece em todas as escolas da rede municipal: a semana pedagógica. Esse momento é destinado a estudos e discussões acerca das problemáticas que incidem no cotidiano da escola e, na oportunidade é compartilhado um momento para a elaboração do Plano Anual de cada série e de todas as disciplinas. Em relação à Educação Infantil, as professoras utilizam os seguintes documentos: Proposta curricular: Educação infantil (1995), as Diretrizes Pedagógicas (2002) e os RCNEI (1998a, 1998b). Desses materiais são extraídas as orientações didáticas e metodológicas, de acordo com os eixos: Artes Visuais; Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Movimento; Música e Natureza e Sociedade. Na segunda fase, mensalmente, a professora utiliza tais materiais para traçar seu planejamento mensal e, mais detalhadamente, seu plano diário, elegendo os conteúdos apropriados e significativos à realidade de suas crianças.

A Avaliação na Educação Infantil ocorre através de registro do desempenho do aluno com relatórios individuais (doc 4) que estão presentes no final do diário de classe do professor, chamado de acompanhamento individual. O registro é composto pelas seguintes informações: nome do aluno, Nº da chamada, data de nascimento, observações registro das anotações referentes ao desempenho da criança quanto aos aspectos psicomotor, afetivo, sociocultural/espiritual e cognitivo/linguístico em que a professora registrará e descreverá os

avanços, dificuldades e intervenções propostas para cada aspecto citado, a cada bimestre. O regimento escolar reforça:

Art. 139 - Não haverá notas nem conceitos no registro do desempenho do aluno da Educação Infantil.

I - Serão adotados relatórios individuais, semestrais, descrevendo o progresso de cada criança, segundo seu próprio processo de desenvolvimento.

II - Os relatórios terão como base os registros sistemáticos feitos ao longo do processo de aprendizagem.

III - Os registros individuais deverão observar os indicadores contidos no documento Orientação Didática e Metodológica para Educação Infantil.

IV - Os relatórios deverão ser comentados com os pais, visando ao conhecimento mais amplo e aprofundado dos seus filhos e do papel da Educação Infantil (doc 2).

Os documentos utilizados para elaboração do planejamento são os mesmos que dão subsídios e respaldam a avaliação das crianças. Através de relatórios individuais, com base em registros sistemáticos, pode-se perceber como se dá o desenvolvimento e a construção do conhecimento na criança. Ao final de cada bimestre, os pais são convidados a participar de uma reunião na qual são apresentados os relatórios e os devidos esclarecimentos sobre os avanços e as dificuldades apresentados no decorrer do processo de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma acontecem os acompanhamentos dos rendimentos dos alunos com NEE, conforme reforça o Regimento Escolar:

Art. 123 – A avaliação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais será procedida através de relatórios que apontem o crescimento dos alunos nos aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores e sociais, visando à inserção nas classes do ano escolar (próximo ou equivalente) e os conhecimentos apresentados (doc. 2).

Vale ressaltar que a professora Ana havia registrado os relatórios dos seus alunos no diário de classe referente ao primeiro semestre. Alguns fragmentos desses relatórios serão, posteriormente, citados. Por sua vez a professora Joana ainda não tinha nenhum registro das crianças no seu diário sendo, então solicitado, por ocasião da coleta de dados, um relato breve, escrito, sobre seus alunos com NEE.

Essa problemática faz-nos questionar a fidedignidade nas informações contidas nesse relatório, embora sejam recomendados que os registros aconteçam mensalmente, havendo uma síntese ao final de cada semestre a fim de enviar aos pais os resultados obtidos. Porém, acontece que a elaboração desse relatório ocorre de forma por vezes equivocada devido o acúmulo de meses; como a professora poderia entender as dificuldades e os avanços

das crianças sem registros contínuos? Nota-se muito imediatismo e um pouco de descaso em realizar a esses apontamentos. “Entendemos que todos somos avaliadores e sujeitos da avaliação. Os resultados desse processo contínuo e permanente, não devem ser utilizados como rótulos que estigmatizam e, sim, como ‘dicas’ das situações que precisam ser revistas e, certamente, modificadas” (CARVALHO, 2007, p. 163).

Os relatórios serviriam como parâmetro e instrumento para que as professoras pudessem realizar intervenções eficazes, promover a aprendizagem das crianças, bem como, utilizar-se dessas informações para traçar uma auto-avaliação sobre seus conhecimentos acerca das crianças e de sua prática pedagógica.

A seguir é apresentado o relato dos casos, das Professoras Ana e Joana, iniciado com a apresentação dos sujeitos e aspectos relativos à formação, suas necessidades formativas e experiências profissionais. Em seguida, faz-se alusão às turmas e às estratégias utilizadas em sala de aula, de acordo com a rotina. Em seguida, descrevem-se alguns episódios ocorridos no contexto da prática educativa, em contato com os espaços das salas de aula das professoras pesquisadas, de acordo com as observações, procura-se expressar como era o cotidiano das aulas e descrever algumas atividades que foram descritas no diário de campo. Vale destacar que Ferreira (2006, p. 141) considera “[...] a sala de aula um espaço criado e conduzido pelo professor onde ocorre a circulação de conhecimento, acontecimentos e de vida afetiva, de forma mais ampla e variada que o presente no universo da alfabetização”. Por fim são ressaltados alguns elementos da teoria walloniana que emergiram a partir das investigações, como afetividade e conflito.

4.2 A sala de aula da professora Ana

Ana, 52 anos, professora do Jardim I, casada, dois filhos que ainda residem em sua residência. Mora num bairro próximo a Escola Educar, natural de Independência-CE²⁶, local onde iniciou a sua formação e experiência profissional. Coursou técnicas contábeis, auxiliar de escritório e o curso normal (todos em nível de Ensino Médio), na cidade onde

²⁶ **Independência** é um município brasileiro do estado do Ceará, faz parte do Vale de Crateús.

residia. Quando mudou para Fortaleza-CE, cursou Pedagogia em 1998, com duração de dois anos em Regime Especial, e Especialização em Educação Infantil em 2004, ambos pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Seu ingresso na vida profissional deu-se na secretaria de uma escola da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), de sua cidade, em 1986. Na oportunidade, deu seus primeiros passos como professora, devido à carência docente. A Diretora da escola sempre a solicitava para realizar algumas substituições. Como relata: “[...] estava sempre chamada pra auxiliar, faltava um professor, a diretora chamava de ‘pau para toda obra’, que ela tinha uma secretaria hiper eficiente, mas que nunca saía da cadeira [...]” (Ana). Nesse período, lecionou nas salas de 4ª e 5ª séries²⁷, 6ª e 7ª séries (Supletivo), Estudos Sociais. Devido a fatores econômicos Ana, mudou-se para outro estado com toda a família, passando a trabalhar com confecção de roupas. Anos depois, em 1999, retornou a morar em Fortaleza-Ce. Logo, após prestar concurso para professor na cidade de Eusébio-CE²⁸. Lecionou em várias turmas, como conta: “[...] eu passei por uma 2ª, educação infantil e 4ª série” (Ana). Em 2001, submeteu-se a outro concurso para professor em Fortaleza-Ce. Lecionou em uma turma da 3ª série e, no ano seguinte, passou para uma turma de Educação Infantil e continua até o ano da pesquisa.

Ana lecionava nas turmas de Jardim I, no turno da manhã e tarde, na Escola Educar desde 2004. Confessou a sua satisfação em trabalhar com Educação Infantil:

[...] gostar assim da educação infantil veio da minha infância, né? Eu tive na infância parte melhor da minha vida, com uma professora espetacular, né? Como se diz, ela nem era nem formação, nem nada, mais era totalmente voltada pra escola. Trabalhava só um período e no outro a gente vivia na casa dela, fazendo fantoches, ralando jornais pra fazer fantoches, aprendendo dramatização, poesia e tudo assim era trabalhado nessa escola e foi uma coisa que me cativou muito (Ana).

É válido notar que a formação de professores possibilita a aquisição de habilidades e a obtenção de conhecimentos básicos para o desempenho da função de educar. García (1997, p. 26) esclarece:

²⁷ A denominação por série foi utilizada, pois as atividades das professoras nestas turmas foram desenvolvidas antes de entrar em vigor as alterações previstas na lei nº 11.274, de 06/02/2006, que prevê ensino fundamental de nove anos.

²⁸ **Eusébio** cidade brasileira pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza-CE, distante há 25,90 km da capital do Ceará.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Na ocasião, o professor depara-se com estágios curriculares que visam tomar conhecimento da prática, pela prática, assim, possibilitando a formação de competência, de atitudes, partindo de suas experiências coletivas e individuais. Ana confessa que existiram lacunas na sua formação inicial (Graduação e Pós-Graduação) para que a ajudasse teórico-metodologicamente nas atividades pedagógicas frente à Educação Infantil e, mais ainda, para uma educação inclusiva, como se observa:

Quando fui fazer a pós-graduação e o quadro de escolha, eu escolhi logo para Educação Infantil, sem está na educação infantil, já tinha passado. Eu gostei muito, embora como eu tenha dito, ter sentindo muitas falhas, né? [...] negócio de relatório, quando eu vou programar, ficar pensando isso aqui vai dar legal mesmo? Falta esta capacidade, digamos assim (Ana).

É notório que a formação da referida professora é constituída por uma série de teorias, não havendo tempo suficiente em aprofundar e conhecer conceitos que terminam à margem, na superficialidade. Principalmente em se tratando de uma formação “aligeirada” como Ana frequentou. E, somente ao final do curso chega o momento de confrontar a teoria com a prática, nos momentos de estágio. Dessa forma “[...] a educação deve, obrigatoriamente, integrar, à sua prática e aos seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individualidade: deve, portanto, atender simultaneamente à formação do indivíduo e à sociedade” (DANTAS, 1995 p. 91).

O que se percebe é o esvaziamento de teoria que não possibilita o confronto com a realidade educacional e, além disso, não permite uma reflexão crítica acerca do que se deve ou não ensinar e agir em sala de aula. Freitas (2006, p. 175) discorre:

[...] diante da reflexão na e sobre a ação em sala de aula, refaz sua prática, demonstra uma significativa competência à escola inclusiva, pois a reflexão é o elemento desencadeador para um trabalho eficaz no ambiente de sala de aula, mediante o qual o professor promove experiências em que os alunos demonstram-se participativos e ativos.

Ana confessa: “Hoje analisando, eu vejo mais assim, era tudo voltado mais assim para Filosofia, essas coisas do que mesmo prática, só naquele momento de estágio mesmo”. A professora utiliza-se da palavra Filosofia para relacioná-la a momentos teóricos vividos na formação. Ana afirma a precariedade de sua formação inicial e essa situação a levou a procurar uma formação continuada, porém, esse tipo de formação se constitui uma exigência dos processos de profissionalização docente.

Ana relatou o desejo e a curiosidade em adquirir novos conhecimentos, a vontade de acertar em sua ação pedagógica frente às crianças com e sem NEE. “Vendo o que era legal, tirando aqui não devo mais fazer. Pensando assim, no próximo ano não assim, no próximo eu vou fazer assim, assado. Procurando mesmo fazer meus acertos e dentro do que eu acho que posso, que posso melhorar para o próximo ano seja dessa coisa” (Ana). Fica evidente a partir do relato da professora que sua prática dá suporte para o trabalho pedagógico que desenvolve.

A professora Ana afirmou que desde 2004, quando ingressou na Escola Educar, tem contato com criança com NEE. De acordo com o Regimento Escolar, a professor que recebe aluno com NEE deverá receber uma formação que possibilite ajudá-la na inserção desse aluno:

Art. 126 - Os professores que atuam em sala de aula regular, com inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, além de terem uma formação em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes, estão sendo capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (doc 2).

Nessa perspectiva, em 2006, Ana participou de uma formação, em dois dias, promovido pela SME em parceria com o Centro de Apoio aos Surdos (CAS). Assim, avaliou:

[...] partiram mais para oficinas, mostrando uns jogos [...]. Eles jogavam, conversam, trazia pessoal e mostrava, dizia como trabalhava com eles. Contavam, faziam relatos, até de piadas deles, alunos. Teve um aluno engraçado que até contava. Como eu te digo, um tempo muito curto e elas queriam passar este material [...]. E, muito a desejar, só dois dias.

Dessa forma, estes cursos de curta duração, não conseguem atender as novas exigências para formação do professor: lidar com a diversidade. Lembrando que a formação para educação inclusiva não está dissociada da formação geral. Ana declara, lacunas na sua formação.

Percebe-se que a professora não cruzou os braços. Não permitiu que as limitações existentes em sua formação inicial e, mais ainda, agravadas na formação continuada a impedisse de trilhar novos caminhos: procurar conhecimentos capazes de modificar seu olhar e sua prática diante do aluno com NEE. No caso, essa falta de embasamento não a impossibilitou de buscar outros mecanismos para auxiliar sua prática, pois o professor necessita constantemente evoluir e adquirir novos conhecimentos. Ana busca na Revista Nova Escola²⁹ as referências para seu trabalho pedagógico como esforço de autoformação:

A sorte é que eu gosto de ler (risos). Ainda bem que eu gosto muito de ler. Por sinal, nesta revista Nova Escola que chegou hoje (ela mostra o exemplar do mês de novembro). Alguma parte que fala, eu ainda não cheguei nela que fala sobre educação inclusiva (Ana).

Seus interesses começaram a aflorar quando se deparou com a realidade da sala de aula e observou que perduravam falha, decorrentes de uma formação precária. A procura por novas experiências e novos saberes fez com que buscasse elementos para auxiliar no trato com seus alunos e como promover o ensino aprendizagem dos mesmos. A professora declara: “eu nunca trabalhei e agora inclusive a revista anterior, anterior da Nova Escola fala a respeito disso, né? De evitar os tais pontilhados pra escrita, até que pra unir, fazer bichinhos, ainda vai. Mas, assim, por exemplo, usar o B no lugar do B pra fazer uma bola, né? (Ana).

Porém, o que se observa é a busca de “receitas prontas” de como agir e de como conduzir na sala de aula, recorrendo a leituras rápidas sem usufruir de uma leitura mais aprofundada e substancial que possa dar um suporte teórico e crítico da realidade educacional. É nesse sentido que Freitas (2006, p. 174) esclarece “[...] caminhos que devem ser adotados em uma escola inclusiva, para que os alunos, com suas necessidades específicas, tenham as mesmas condições de construir seu saber e desenvolver suas funções psíquicas superiores, comuns a todos os homens” Observa-se a ausência de conhecimentos mais específicos sobre a Educação Infantil e Educação Inclusiva, bem como, clareza de como ocorre o processo de desenvolvimento da criança. A formação recebida em seus cursos de licenciatura e pós-graduação não lhe acrescentaram nenhum subsídio pedagógico e metodológico, pautado numa perspectiva inclusiva.

²⁹ Uma revista mensal da Editora Abril que aborda temas atuais do contexto escolar. Apresenta soluções, projetos pedagógicos, plano de aula e modelos de práticas de sala de aula contemplando todos os ensino da Educação Básica.

De acordo com o que foi exposto, notam-se os impasses da professora por não conseguir nas suas formações angariar conhecimentos que favoreçam suporte pedagógico para lidar com crianças com e sem NEE, assim como, conhecimentos acerca da forma que se dá aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

4.2.1 A rotina em sala de aula da professora Ana: estratégias para ensinar crianças com NEE

A sala de aula observada foi a turma de Jardim I, turno manhã, composta por 23 crianças de três e meio a quatro anos de idade. Apresenta uma frequência média de 20 alunos por dia. Essa turma da professora Ana foi eleita, por lá encontrar-se uma criança com NEE, o aluno Felipe.

Felipe, de quatro anos de idade, frequenta pela primeira vez a Escolar Educar. Mora próximo a escola, com seus pais e avós maternos. Apresentava um comportamento indiferente a tudo que acontecia na sala de aula, além de indisciplina e falta de atenção. Não gostava de participar das atividades juntamente com os colegas, sempre queria fazer algo diferente. Não havia nenhum diagnóstico médico na sua pasta. Dispõe-se de uma análise de cunho pedagógico, realizado pela professora Ana, extraído do relatório bimestral:

É bastante agitado e não gosta de seguir regras. Não tem cuidado com suas atividades e às vezes não as conclui. Totalmente sem disciplina e muitas vezes ele é violento com os colegas e a com a professora se não for atendido seus desejos. Só realiza as atividades em sala de aula de for uma atividade direcionada. As atividades de casa apenas nesse segundo semestre começou a fazê-las (doc 4).

O Felipe não possui diagnóstico médico, apenas há uma análise pedagógica realizada pela professora mediante o quadro que apresenta. Esses dados são enfatizados durante o texto de acordo com relatório individual (doc 4), entrevista da professora Ana e diário de campo 1.

A turma de Ana é muito tranquila e disciplinada. A professora tem o controle sobre a turma de maneira não agressiva ou autoritária. Na ausência do Felipe afirma que consegue de “maneira mais tranquila de trabalhar, né? Porque não quebra o assunto...” (Ana). Mas, a presença do Felipe é vista como empecilho que coloca em questão o conhecimento e a

experiência da professora, fazendo com que ela reflita sobre o seu fazer pedagógico. No entanto, Ana prefere admitir que o problema é somente de Felipe:

[...] a gente está olhando pra este alfabeto, no mural. A gente vai escolher, quem é aqui do G, quem é do G, que começa com a letra G. Ele estando ele sai correndo, batendo em alguém. Quando uma criança que se manifestar, já perdeu a linha que estava. Assim, ele tira muito a atenção da turma e quebra muito assim os assuntos.

Um episódio presenciado após o recreio:

A professora percebeu que as crianças estavam muito agitadas e sugeriu que todos sentassem, respirassem bem fundo, baixassem a cabeça e permanecessem em silêncio. A professora colocou uma música bem suave, apenas o Felipe não conseguiu se acalmar, não sentou e muito menos ficou parado. Ele andava a sala toda, porém as outras crianças nem se importaram com seu comportamento (diário de campo 1).

Nota-se que esse comportamento de passividade e submissão não condiz com a fase que essas crianças perpassam. Por estarem no **personalismo** seu poder de concentração e calma estar associada a idade que estão, pois nesse período a criança tem a necessidade de se afirmar, a buscar a conquista de sua autonomia e essas características geram vários conflitos (WALLON, 1981).

Em algumas ocasiões o Felipe era amável com a professora, todavia, com frequência, apresentava comportamento agressivo com os demais colegas. “Ele é muito imprevisível e imprudente” (Ana). O relato do diário de campo a seguir descreve aspectos do comportamento do aluno.

Felipe constantemente gera conflitos com os demais. Bate, toma os brinquedos. Ana sempre que possível, conversa com ele e sugere que ele se comporte com os colegas de forma gentil, amigável, nunca brigando. A professora pede, por favor, para ele não incomodar os colegas. Ela usa a seguinte fala: “você é um menino educado, inteligente, não deve jogar os brinquedos e nem bater nos colegas”. Na maioria das vezes ele a atende (diário de campo 1).

Ele apresentava instabilidade de humor: quando contrariado ou questionado pelo seu comportamento, fazia silêncio. A professora Ana não percebe no Felipe melhoria no rendimento escolar. Quanto ao comportamento do aluno, ela afirma:

[...] acho o Felipe é totalmente falta da família em dar disciplina pra ele, né? Ele é muito carente. Olha seu pudesse ficar com o Felipe aqui no meu colo, ele fazia tudo me obedecia diretinho, porque quando eu chamo que ele vem,

ai ele... Mas, assim, num segundo que eu não tenho atenção só pra ele, ai, ele fica daquele jeito que não atende a ninguém é muito agressivo com os colegas, comigo só é assim, ele só não obedece (Ana).

Constantemente, Ana fala em Felipe ressaltando que ele precisa de carinho, atenção e atividade direcionada. No discurso da professora a questão da disciplina é fator predominante, fazendo entender que esse elemento seria fundamental para formação da criança. De acordo com as observações verificou-se que Felipe apenas realiza atividades de sua preferência:

Ana: “Felipe, agora você agora vai sentar ao meu lado, nessa cadeira”.

Felipe: “Eu só quero cortar, se os outros vão fazer outra coisa, eu só quero cortar”.

Ana: “Mas, você pinta, você desenha e corta primeiro. Se for alguma coisa desenhada, você pintar pra cortar”.

Felipe: “Eu só quero cortar”.

Ana: “Sabe? É muito cheio de vontades ele. Ai, eu fico só pensando assim, ele não quer uma coisa, eu crio” (falando para pesquisadora) (diário de campo1).

Ana reforça a importância da realização de atividades dirigidas: “O Felipe já quando eu pego, por exemplo, para fazer trabalho direcionado, é a única maneira que ele faz alguma coisa”.

Ter aluno com NEE em sala de ensino regular, não é novidade para Ana. A professora relatou experiências anteriores em que se deparou com crianças que apresentavam características de necessidades educacionais especiais, porém, não havia um diagnóstico preciso para realmente comprovar. Apenas com o seu olhar pedagógico, notava as limitações e particularidades de cada aluno. “Nesta escola aqui especialmente, teve duas ou três meninas na sala. Pode falar o nome, assim?! No caso é aquela D, totalmente apática. Aquela filha da T da noite, aquela que era aluna da EJA, a... E, aquelas duas, “ave Maria”, assim, totalmente na inércia com as crianças (Ana). Como se nota, ao supor a presença de NEE, a professora termina por rotular o comportamento das crianças.

Indagada sobre seu sentimento em relação a receber um aluno com NEE, Ana revelou:

A princípio você fica se sente impotente, pouco tempo, porque você tem que dar conta de todo mundo e aquele menino tirando do sério, não lhe escutando, não lhe atendendo em nada, em situação nenhuma, não quer cantar, não quer brincar, você organiza uma fila pra sair ele não participar. Ai, deixa de certa forma frustrada, como vai ser desse jeito todo o dia. [...]

quando a gente recebe um aluno tipo Felipe que não lhe atende, que você não nota ele assim com interesse em participar, que totalmente indisciplinado, a gente se choca, embora já seja gato escaldado, ter tido outros alunos tipos de alunos. Mas, com relação ao Felipe, é o primeiro que eu tenho assim [...].

Na sua fala fica claro que o problema não é a deficiência, mas sim, a diferença que incomoda, choca. Muito mais que estratégias para mediação pedagógica Ana se preocupa com o aspecto disciplinar do aluno. A professora se sentiu afetada pela presença da criança, no entanto, sua prática não foi afetada pela criança. O processo de inclusão é algo que demanda mudanças e da maneira que está sendo imposto provoca vários entraves. Segundo Ana:

E eu acho, acho muito justo, que o aluno esteja aqui, mas, falta apoio, né? O vejo o caso ali, o que a Prof. Joana passa com aquela criança (Pedro). E, ela, tem momento que fica sem saber o que fazer, tem que dar apoio ao menino, tem o restante, a sala muito numerosa demais. Então, está faltando este tipo de apoio e, principalmente, preparo para gente. Como se diz a gente não foi preparada. No campo da pedagogia, ninguém foi preparado pra receber esse aluno ainda não. Acho que eles fazem um programa, jogam a propaganda sem preparar primeiro o caminho, o espaço.

A professora se sente desamparada para trabalhar com o Felipe. Declara não saber o que fazer. Ressente-se da falta de informação para lidar com a criança. Daí, transfere seu olhar e faz um comentário sobre a sala da Joana, a prática dessa professora, esquivando-se da análise da sua sala e sua percepção diante de sua própria realidade.

Diante desses fatos, percebe-se que, ainda, não há um ensino nessa perspectiva inclusiva para todos e com qualidade e, sim mudanças e ações, aligeiradas, “jogadas nas cabeças” de nossos professores. Outros fatores impossibilitam essa inserção como, por exemplo, as condições estruturais: salas superlotadas, alunos sem acompanhamentos da família, falta de atendimento especializado e de recursos materiais e humanos. Estes são alguns dos diversos entraves que prejudicam a inserção de alunos com NEE nessa escola regular e contribuem para o desdobramento de práticas segregacionistas.

Ana mostra-se favorável à inclusão dos alunos com NEE, no entanto, há contradição em sua fala sobre a inserção de alunos com NEE na escola regular como ressalva:

E, assim fico pensando que é interessante, é importante esta criança está inserida, mas até um certo nível. Porque menino com muita agressão, com uma taxa de mentalidade dele muito (...). É (pausa) a mente muito pouca. Pois, tem aquele que tem só um certo desnível, se eu acho prioridade está na

escola. Mas, aquele que é muito avançado, o grau dele, dependendo da deficiência, então. Eu acho difícil o professor sozinho, como é o caso da escola pública, particular eu não sei como está acontecendo, ela dá conta de dar o apoio que ele merece, pois se for só para ficar em sala, entrando e correndo não estar quase contribuindo (Ana).

A professora, novamente, faz uma descrição baseando-se na sala de aula da Joana. Demonstra, ainda, sua hesitação ao assim exemplificar: uma criança com déficit cognitivo não pode ser inserida em sala regular e acaba associando deficiência à comportamento agressivo o que mostra a fragilidade de sua formação e a necessidade de compreensão mais densa sobre educação inclusiva.

Ana conduz sua prática pedagógica com inspirações artísticas; colocando elementos culturais, musicais e artísticos na sua vivência com as crianças. Constata-se diante de sua fala: “[...] eu quis sempre assim, trabalhar nesse sentido com a parte de música, de cantar com as crianças, dramatizar. E era só na educação infantil que eu encontrava mais respaldo” (Ana).

A professora não segue uma forma sistemática de acolher as crianças, inova sua rotina de várias maneiras: “[...] às vezes, eu faço a acolhida sentada na roda, outro dia, não, já começo com uma chamada musical que eu gosto de fazer, né? Outro dia com a pesquisa do nome deles” (Ana). As crianças demonstraram entusiasmo e participaram com alegria desses momentos. Ela continua:

Tem dia que eu nem faço a rodinha logo no começo, faço a oração aqui e deixo no retorno do recreio, porque aí, vêm cansados, deixo sentados, se acalmam um pouco, aí vem a hora da historinha. Só dia de segunda-feira que não abro mão porque quero escutar os relatos como foi, quem brincou, quem passeou com a família. É o dia em que mais envolvo meu trabalho com ele e com a família. Porque nos outros dias se eles tiverem que contar, eles falam, né? (Ana).

A seguir o relato de alguns momentos de acolhida:

A professora desculpou-se dizendo que não poderia sentar no chão e ficaria numa cadeirinha na rodinha e pediu silêncio para ouvi-la. Ela começou a falar sobre a higiene que devemos ter no corpo, como: tomar banho, esfregar o corpo, escovar os dentes, cortar as unhas, limpar os ouvidos, vestir roupas limpas, etc. Após esta fala, começou a cantar: “olá como vai? Eu vou indo e vocês...”. Eles responderam: “tudo bem!”. A professora começou uma oração de agradecimento e depois uma música de cunho religioso. Todas as crianças acompanharam (diário de campo 1).

A professora valoriza muito as falas e o conhecimento prévio das crianças, pois está sempre as estimulando nos momentos da rodinha e até mesmo nos momentos das atividades individualizadas. Há uma preocupação em contextualizar o conteúdo à idade das crianças, respeitando seu nível de desenvolvimento.

Um momento que chamou a atenção foi à chamada musical em que a professora saiu circulando as mesinhas cantarolando: “se eu fosse um peixinho que soubesse nadar, eu tirava fulano do fundo do mar”. E chama uma criança de cada vez. Era impressionante a manifestação de satisfação das crianças quando ouvia da professora seu nome. Ela utiliza-se da estratégia de sempre chamar um menino e depois uma menina.

As crianças estão sentadas em suas mesinhas e a professora começa a cantar: “se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava o Felipe lá do fundo do mar”. Nisso, Ana está andando pela sala. Felipe levanta-se e segura na cintura dela. Então, ela sai cantarolando: “se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava a... do fundo do mar”. Ela ia cantando e as crianças levantando-se e segurando na cintura da última criança da fila. E foram circulando entre as mesinhas e cadeiras. Após, todas as crianças serem chamadas a professora finaliza a música e pede que todos se sentem (diário de campo 1).

Para essa atividade, Ana tinha uma atenção maior com o Felipe, como relata: “Inclusive, eu gosto muito de chamar o Felipe, por quê? Porque eu mantenho aqui na minha cintura, né? [...] porque aí eu vou vendo, quem deve, quem é bom pra ficar perto do Felipe” (Ana).

A professora utiliza-se de várias estratégias com duração de aproximadamente 30 minutos o que respeita o tempo de concentração e de interesse pelas atividades de crianças pequenas. Procura, ainda, dinamizar suas aulas, modifica as atividades, utiliza-se do recurso da música e do movimento para estimular as crianças a socialização, a interação e a desenvoltura. Vale ressaltar que a estratégia da professora é acertada, porém, seu enfoque maior continua na socialização das crianças e não na mediação de outros conteúdos, notadamente com Felipe.

Solicitou-se da professora que comentasse se havia alguma diferenciação no seu planejamento a fim de atender as crianças com NEE como forma de organizar e pesquisar atividades significativas e atrativas a aprendizagem. A resposta apresentada foi a seguinte: “[...] essa parte aí desse planejamento, como se diz todo aqui na minha cabeça, né? [...] Eu não vou nem usar a palavra planejei, mas, eu já tenho outras estratégias pra usar. Que ele, ele

[...] vai ficar calmo, vai participar” (Ana). De acordo com o registro de aula, no diário de classe da professora, notou-se que os objetivos, conteúdos e metodologias adotados por ela não indica diversificação, porém, na sua ação pedagógica ficam evidentes as adaptações e diversidades de recursos para atrair a atenção e motivar a participação do Felipe em sala de aula. A professora confessa:

[...] você tem que conviver e procurar meios. Ultimamente, eu descobri que ele (Felipe) adora giz, então dá uma riscadinha ali, e ele gosta. Estou procurando meio pra acalmá-lo, pra trabalhar com os demais, embora ele seja convidado (Ana).

A professora recorre a atividades diferenciadas para aproximar-se dos interesses do Felipe a fim de que favoreça alguns subsídios para sua aprendizagem:

Por exemplo, se é massinha que os meninos vão modelar. Esta semana mesmo, cantando a música da cobra, aí, eu botei a figura de uma cobra no quadro que tenho, aí botei a figura da cobra e outros foram modelar a cobra e depois modelar o nome da cobra. Ele não quis, aí, ele se manifestou: “quero tesoura, quero cortar, quero tesoura, quero cortar” (Ana).

Carvalho (2007, p.101) afirma que “[...] qualquer planejamento precisa ser alicerçado na vontade/desejo de quem planeja, em sua condição primeira de cidadão, determinado a atender ao bem comum, por idealismo e crença no potencial humano”. Para isso, é necessário acreditar nas potencialidades de cada criança e fornecer subsídios para despertar a criatividade e o interesse pelas brincadeiras e, mais ainda, enriquecer o momento lúdico tão aclamado nessa idade. Percebeu-se que as brincadeiras consistiam em manuseio dos brinquedos (bola, carros, bonecas), jogos de encaixe eram explorados pelas crianças sem uma finalidade pedagógica, apenas aleatoriamente. Nos momentos no parquinho, na hora do recreio, não havia um responsável que pudesse explorar as situações que aconteciam, principalmente os conflitos.

4.2.2 Elementos da teoria walloniana na relação da professora Ana com seus alunos

A teoria de Henri Wallon (1986, 2007) enfoca alguns aspectos relevantes ao desenvolvimento da criança: a relação afetiva na interação professor e aluno, os grupos e os conflitos existentes para a constituição da pessoa. Essa fase marca pelo **personalismo** na qual

há a prevalência da afetividade nas relações e a diferenciação do eu com o outro. Conforme Amaral (2006, p. 51):

No personalismo, entre 3 a 6 anos, a afetividade é o fio condutor do desenvolvimento, e a construção psíquica do eu adquire importância crescente sobre o dado objetivo; é a etapa que marca a diferenciação entre o eu e o mundo exterior, em que a criança aprender a perceber o que é de si e o que é do outro.

O que prevalece nessa relação são sentimentos e emoções que se traduzem em cumplicidade, parceria, amor e cuidado. Observa-se reciprocidade das crianças traduzidas através de beijos e flores ofertadas. Um papel primordial na condição de professora de crianças é saber lidar com as emoções e com as situações de conflitos das crianças e não ser afetada por elas. De um modo geral, Ana demonstra um bom relacionamento com a turma, há uma interação agradável com as crianças. Ela demonstra carinho com seus alunos.

O que eu vou dizer tu vai achar até graça (gargalhada). Eu, olha, só Deus é testemunho, eu sou apaixonada por estas crianças, sabia. Eu me sinto, assim, porque os meus meninos já estão grandes, eu me sinto até avó desses meninos, me sinto é avó desses meninos (risos) (Joana).

Ana relaciona-se com o Felipe através de conversas que parecem surtir pouco efeito, como confessa: “[...] ele acha que tudo é do jeito que ele quer, do jeito que ele está com vontade. Mas, digamos, eu não sei, se já me acostumei mais, né? Digamos que me acostumei mais, ou se ele, com certeza, eu já me acostumei mais, ou se ele melhorou um pouco. Embora, sempre volta tudo” (Ana). No entanto, o Felipe apresenta sérios problemas de relacionamento com as demais crianças, como relata a professora:

É assim, os meninos querem ter muito contato com ele, pelos brinquedos. Mas todo mundo tem [...]. Uma criança fala: ‘Tia o Felipe já vez, o Felipe já chegou’. Às vezes ele não fez nada ainda, eles já não querem o Felipe na mesa, né? Mas, ele é assim, digamos traiçoeiro, né? Olha, o menino estava comendo aquele tal de xilito, ele já chega, não sei se ele pediu ou não, porque nem tudo eu vejo. Ele já chega e taca a mão, derruba. Não pede licença com a merenda dele. Quer porque quer a bolacha de alguém, um biscoito. Aí, ele já chega e já toma. Essa parte aí, inclusive eu não consegui ainda.

Na fala da professora, observa-se que ainda não foi possível realizar uma intervenção na tentativa de solucionar esse problema de convivência entre o Felipe e as outras crianças. Dessa forma, as relações ficam tumultuadas e as atividades prejudicadas. O processo ensino-aprendizagem dar-se de maneira satisfatória e proveitosa à medida que são veiculadas as situações vivenciadas pelas emoções, pelos sentimentos e pelas paixões. Dessa maneira a

afetividade possibilita ativar e dar direcionamento ao ato motor e ao ato cognitivo. Pois, o sentimento que predomina e consolida na relação professor e aluno é a afetividade e, conseqüentemente interfere diretamente nas práticas pedagógicas na facilidade e qualidade do ensino. Prandini (2004, p. 42):

A afetividade que dá a direção às ações, que orienta as escolhas, baseada nos desejos da pessoa, nos significados e sentidos atribuídos às suas experiências anteriores, em suas necessidades não apenas fisiológicas, mas principalmente socioafetivas.

A dimensão afetividade tem destaque nas crianças marcadas pelas emoções e por suas manifestações. Nesse tocante, o professor precisa saber lidar com este universo das emoções, “[...] no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida” (ALMEIDA, 2007, p. 18). No entanto, percebe-se que a professora Ana, muitas vezes, não tem fundamentação teórica que sirva de embasamento para a compreensão de suas reações frente às descargas emocionais apresentadas pelas crianças.

Outro aspecto importante é as relações no grupo, que devem ser estimuladas e fortalecidas, principalmente, na escola. De acordo com Wallon (1981, p. 178):

Na psicogênese da criança, o papel do grupo começa após a primeira infância, por volta dos três anos, quando diminuem a simbiose afetiva e o sincretismo subjetivo que precedem a diferenciação entre o indivíduo e as pessoas de seu meio.

A inserção da criança no grupo possibilita desenvoltura, capacidade de liderança, integração, estabelecimento de ligações afetivas, laços de amizade, companheirismo, parceria, respeito às regras, aprender a conviver e administrar seus conflitos. Os grupos em que a criança participa contribuem para a aprendizagem. “Cabe ao ensino oferecer pontos de referência, pré-requisitos para que a aprendizagem se concretize na direção de conceitos cada vez mais diferenciados e mais abstratos” (MAHONEY, 2004a, p. 20).

O reforço do trabalho em grupo na escola é mediado pelo professor, a partir de suas intervenções: promovem novos conhecimentos, possibilitam a construção de valores e viabilizam momentos de aprendizagens significativas para as crianças.

Um dos aspectos frisados por Wallon trata-se dos momentos de conflitos que perpassa o ser humano. Cada estágio ou fases da vida é vivenciado e balanceado por

momentos conflitantes, isso faz parte do desenvolvimento da pessoa: “Cada um deles é composto por um conjunto de atividades espontâneas, anunciadoras de funções orgânicas que estão prontas para ser exercitadas e modeladas pelo meio” (ALMEIDA, 2004, p. 15).

Na escola não seria diferente, convivem com pessoas de distintas realidades sociais e culturais e, dessa forma, são constantes as crises e os conflitos. Sabe-se que esses momentos propiciam a identificação e diferenciação com relação a papéis sociais. Para isso, o professor necessita está atento e tentar não se envolver emocionalmente nas ocasiões de embates entre as crianças e muito menos entrar em choque com a criança. “Ele (Felipe) não é de conversar, certo! E, às vezes, às vezes eu o deixo pra lá um pouco, [...]. Mas é raro ele conversar” (relata Ana).

Cada sujeito reage de forma diferente frente aos conflitos, por isso [...] precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto a seus alunos (FREITAS, 2006, p. 179). A professora Ana declara como se dá sua atitude diante dos conflitos de seus alunos: “Tudo, tudo, eu converso, mas não dou muita trela. Não gosto, não, porque quando eu vejo, eu mesmo vejo a situação. Olha, eu não gosto de enredo, não, mas depois eu falo com a criança” (Ana). Para confirmar essa fala, observou-se em sala que:

[...] o Felipe não fica sentado no chão. Ana providencia uma cadeirinha junto a ela. A justificativa é o comportamento dele com relação aos outros colegas. Cada situação de conflito surgida em sala de aula, a professora aproveita para falar do respeito que devemos ter com o outro, como devemos tratar as pessoas. [...] não consegue ficar em nenhum grupo, pois sempre provoca confusão (diário de campo 1).

Ana sempre coloca uma cadeira para o Felipe ao lado da mesa dela, que já se configura como uma rotina na sala dela. As circunstâncias induzem a professora a tomar essa atitude com o Felipe. Percebe-se que a professora nega a inclusão através de sua ação, embora, seu discurso defenda a inclusão. Fica notório que sua ação pedagógica acaba por deixar o Felipe à margem da turma. O grupo aproxima-se do colega, porém, nega-o e a professora não intervém nesse sentido, pois a mesma considera que o garoto atrapalha, tem medo e não acredita na possibilidade de aproximação. Tal episódio reforça esta assertiva:

A professora distribuiu baldinhos com peças coloridas, feitas de E.V.A. eram letras e números. Cada mesinha recebeu um baldinho. A professora orientou que tivessem cuidados com as peças, não deixasse jogados no chão e muito

menos levá-los para casa. E não for mais utilizá-los guardassem nos baldinhos.

Havia algumas crianças que não conseguia compartilhar as peças com os outros. Para isso, a professora ficava circulando nas mesinhas para poder mediar os conflitos.

A professora foi organizar sua mesa e pediu que todas as crianças pegassem sua agenda e colocasse no espaço que ela estava organizando.

As crianças remexiam nas peças, colocava umas sobre as outras ou então tentavam formar algumas imagens.

O Felipe não consegue ficar em nenhum grupo, pois sempre provoca confusão. A professora deixa-o na cadeira, ao lado da mesa dela, e entrega outras peças a ele (diário de campo 1).

Nota-se outra situação vivenciada com Felipe em que a professora Ana tenta realizar suas intervenções a fim de sanar os conflitos gerados inicialmente pelo próprio aluno:

O Felipe disse: ‘Tia a Carol, a Carol me empurrou, a Carol não quer ser minha amiga.

Ana: Eu não gosto de enredo. Mas, eles sempre continuam, não se importam, não.

Aí, com um pedaço eu digo: ‘Carol vem pegar isso aqui. Carol o Felipe falou que fez assim, assim com ele, eu não achei legal’. Aí, agora, com esse negócio de respeito, né? ‘Você acha que você teve respeito como ele?’ (diário de campo 1).

A professora sempre que possível faz suas intervenções, chamando a atenção das crianças com palavras que transmitem reforço positivo: respeito, amizade e solidariedade. Daí a importância de compreender como se dá o desenvolvimento da criança e todos os estágios que ela perpassa para com isso possibilitar momentos de enriquecimento e construção do conhecimento. Para crianças na faixa etária de seus alunos os discursos da professora sobre “solidariedade” e “respeito”, embora importantes, pouco servem para ajudar as crianças a compreenderem noções de igualdade e justiça. Nesta faixa etária a imitação e a atividade são elementos importantes para educar a criança para a convivência com a diversidade.

Felipe não consegue se enquadrar na forma como Ana organiza a sala e, ela por sua vez, não faz uma mediação a partir de situações de conflito geradas pela interação entre ele e outros alunos. Como foi afirmando anteriormente, a professora fala de respeito, porém, para as crianças nessa idade não faz muito sentido. É importante que a professora favoreça momentos e ações que enfatize o respeito de forma mais prática e menos teórica.

Na fase do **personalismo** - na qual se encontram os alunos de Ana - são constantes os entraves e os conflitos comuns: não dá para impedi-los. Nesse estágio são egocêntricas as possibilidades das crianças compreenderem, de fato, muitas das orientações de

Ana. Nesse sentido, Wallon (1981, p. 94) esclarece: “[...] a criança é totalmente absorvida por suas ocupações do momento e não tem sobre elas nenhum poder de mudança ou de fixação”.

A condução da professora Ana é pautada em uma educação tradicional; por mais que apresente uma empatia para brincar, cantar, ainda não conseguiu colocar-se no lugar da criança. Infere-se que Ana procura que as crianças entendam a noção de respeito às regras, a partir do ponto de vista dela. Isso se deve, em parte, pela ausência de conhecimento teórico sobre como ocorre o desenvolvimento da criança.

4.2.3 Episódios das aulas da professora Ana

Alguns episódios das aulas da professora Ana, foram denominados como momentos que serão descritos e analisados a fim de que se possa perceber como se dá a prática pedagógica da professora de Educação Infantil frente a essa perspectiva de educação inclusiva utilizando como base teórica a abordagem de Henri Wallon

4.2.3.1 Momento Projeto Valores

A escola durante o período da pesquisa (agosto a outubro) trabalhava um Projeto intitulado: “Novas atitudes, novo caráter”, elaborado coletivamente pelo Núcleo Gestor, os docentes e os funcionários em geral, com o intuito de conscientizar a comunidade educativa da importância de vivenciar valores que proporcionem a construção do caráter: Respeito, Cidadania, Solidariedade. Esses temas seriam trabalhados a cada três meses, era abordado apenas um. Respeito foi o tema trabalhado no decorrer da coleta de dados. Cabia aos professores adequar o tema à sua realidade em sala de aula, levando textos, contando histórias, praticando ações, vivenciando com os alunos atitudes de respeito. A professora Ana trabalhou da seguinte forma:

Ana pede que as crianças sentem-se no chão para a rodinha de conversa. Ela desculpa-se, dizendo que não pode sentar-se no chão, por isso ficará em uma cadeirinha na rodinha. Ana pede silêncio para ouvi-la. Ela começa a falar sobre a higiene que se deve ter com o corpo, como: tomar banho, esfregar o corpo, escovar os dentes, cortar as unhas, limpar os ouvidos, vestir roupas limpas, etc. Após essa fala, ela começa a recitar: “olá como vai? Eu vou indo e vocês...”. As crianças respondem: “tudo bem!”. A professora inicia uma

oração de agradecimento e depois uma música de cunho religioso³⁰, as crianças acompanham com bastante entusiasmo.

A professora coloca uma música no som, referente ao tema da semana. As crianças levantam-se e dançam alegremente. A coreografia da música exige um movimento que todos devem se abraçar. Então, todos se abraçam, meninos com meninos e meninas com meninas.

Todos retornam a rodinha, então, Ana fala sobre o tema “Respeito” e faz perguntas às crianças sobre o convívio deles que necessitam de atitudes de respeito.

A professora apresenta uma música, criada por ela, que tem como lema o “Respeito”. Ela primeiro canta sozinha e pede que as crianças fiquem em silêncio para compreenderem e aprenderem. Todos gostam e pedem que ela repita.

Felipe sai da cadeira e vai sentar-se no chão junto com os colegas, no entanto, a professora alerta-o para que ele fique comportado.

Ela retoma a conversa, falando sobre os cuidados com a higiene, pergunta quem havia tomado banho e como deve ser um banho. Ela pergunta o que é correto ou errado sobre a higiene. Uma menina fala que seus colegas estavam retirando flores do jardim. A professora alerta-os para o respeito que devemos ter com a natureza. Um menino começa a falar sobre alguns animais, como: cachorro, gato, pássaro, papagaio, etc. A professora aproveita o ensejo para sensibilizar as crianças para os cuidados e amor destinados aos animais, bem como, as plantas, que devemos ter cuidado e respeito com todos, principalmente, com os colegas. Na rodinha, quando uma criança começa a falar, a professora valoriza sua fala e pede que todos façam silêncio para ouvir o colega.

A professora tenta sem sucesso que o Felipe fale, comente sobre o assunto, porém, ele não diz nada e também não conseguiu ficar atento a fala do colega. Logo, começa a empurrar o colega. Ana determina que ele volte a cadeira.

A professora encerra a conversa e pede que as crianças se dirijam aos seus lugares, com cuidado e calma.

O Felipe fica o tempo todo do lado da professora. Ela já deixa uma cadeira grande ao lado de sua mesa para ele.

A professora sempre evita que o Felipe permaneça muito tempo próximo dos demais colegas, pois ele sempre provoca um atrito com os meninos. Ele não gosta de dividir os brinquedos com ninguém e de vez em quando toma o brinquedo do outro (diário de campo 1).

Nesta passagem, ficam evidentes alguns aspectos considerados importantes na formação e no desenvolvimento da criança: atividades que envolvem o corpo; orientação acerca da higiene com o corpo e com o meio ambiente; atividades em grupo, possibilidades de vivenciar o respeito mútuo e valorização das falas das crianças. No entanto, a professora mais uma vez, prefere falar sobre esses conceitos sem promover, no entanto, situações que possam ser vivenciadas e aprendidas de forma condizente com o desenvolvimento e a origem social dessas crianças. A interação e a socialização são evidenciadas nas ações da professora com a

³⁰ A música trata sobre o respeito que se deve ter com as coisas que Deus criou. O amor ao próximo era enfatizado.

turma, mas suas condutas com Felipe não contribuem nas relações afetivas com as demais crianças. Nesse sentido, Bruno (2006, p. 29) afirma:

Para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam participar com sucesso desse programa em creches e pré-escolas há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, interessados em compreender suas necessidades e desejos, e disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação, muitas vezes diferentes daquelas das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, é preciso que os professores desejem querer ajudar as crianças a crescer e conhecer o mundo.

Porém, como se observou, o Felipe, era o único, que mantinha um vínculo afetivo com a turma, baseado, notadamente, no comportamento agressivo que o distanciava dos demais colegas de sua companhia. Há um vínculo afetivo do Felipe com o grupo, mas persiste uma interação pouco desenvolvida e uma demarcada dificuldade da professora Ana em lidar com essa situação. Wallon (1981, p. 117) alega:

[...] não existe criança que, em condições normais, não apresente ocasionalmente, uma continência emotiva, explosões súbitas, crises emotivas. Aliás, a multiplicação ou não dessas crises depende muito do educador, pois, graças ao mecanismo do reflexo condicional, elas passam facilmente a constituir um meio de ação sobre o ambiente.

O que prevalecia nas relações de Ana com as crianças era uma conduta pautada na centralidade da autoridade e na perspectiva de que Felipe prejudicava o andamento das atividades em sala de aula.

4.2.3.2 Momento de contação de história

Essa observação demonstra o trabalho diversificado promovido pela professora Ana na condução e na inserção de vivências artísticas e culturais.

A professora canta outra música, essa agora anuncia que ela irá contar uma história. Todos ficam empolgados. A ideia é a professora contar a história e a cada cena, ela apresenta a página do livrinho. A história da “Rapunzel”. O livro foi uma opção de uma menina da classe.

A professora inicia a contação da história, com a voz suave e terna. A entonação da voz era adaptada a cada personagem. A cada cena relatada, a página era apresentada. Ela contou a história toda e as crianças ficaram atentas. Ao finalizar a história, a professora faz perguntas sobre a história contada. Ela indaga sobre os personagens: Rapunzel, bruxa, príncipe, etc. As crianças falam das características físicas e psicológicas dos personagens, como: bom, má, bonita, feia, alegre, triste, viver morrer, etc. Ela pergunta se só há bruxa má. As crianças esclarecem que não. Ana reforça que devemos ser pessoas boas e que devemos fazer o bem. As crianças concordam.

Durante a contação o Felipe ficou sentado ao lado da professora folheando outro livro (diário de campo 1).

A professora é a mediadora da cultura, possibilita a aproximação da cultura com as crianças a partir dos conteúdos selecionados por ela de acordo com seus saberes e experiências pessoais. Conforme Bruno (2006, p. 29):

A educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas.

Esse momento da contação de história consiste numa atividade prazerosa. As crianças conseguiam explorar a imaginação, apesar de permanecerem imóveis, sentadas no chão, seus olhares e suspiros demonstravam total interesse naquele momento. Suas falas sobre os personagens e suas características evidenciam o envolvimento da turma nessa atividade.

A atitude da professora em oferecer outro livro ao Felipe colabora para o seu isolamento e afastamento do grupo, dessa forma, Ana acaba por reforçar um sentimento que prevalecia no grupo, a rejeição ao Felipe.

4.2.3.3 Momento de atividades corporais

Esse episódio aconteceu no pátio coberto da escola, momento esse de descontração e liberdade vivenciadas pelas crianças:

A professora avisa que a aula de hoje será diferente. Será no pátio, irão todos e realizarão algumas atividades. Ana começa a fazer acordos com as crianças: “nada de brigas, não pode bater nos colegas, deve dividir os brinquedos e objetos com todos. Caso alguma criança não obedeça a essas regras, ficará sem participar da atividade e também ficará sem recreio”. As crianças, eufóricas, com a novidade, concordam imediatamente.

Forma-se uma fila, Ana fica a frente e coloca o Felipe no início da fila. As crianças quase não se contêm de felicidade. Ao chegar ao pátio, Ana solicita que todos se sentem no chão. Ela reforça mais uma vez sobre a importância de brincar com atenção, cuidado para não machucar o outro e repete as regras estabelecidas anteriormente. E, lembra que o aluno que não obedecer sairia da brincadeira e ficaria na direção da escola.

Inicialmente, Ana apresenta os seguintes materiais: bambolê, corda de pular, brinquedos diversos, bola plástica, obstáculos de plásticos. Em seguida, ela forma pequenos grupos de cinco crianças cada. Um grupo recebe bambolês. Outro grupo fica com corda de pular e outro com brinquedos. A professora observa-os e determina o que devem fazer.

Felipe fica num grupo, mas, logo dirige-se a outro. Ana sempre atenta aos passos dele para tentativa de evitar conflitos maiores. Chega um momento que a professora permite que todos se misturem, troquem os objetos e brinquem livremente.

Eu fiquei sentada no banco do pátio observando a desenvoltura das crianças e como a professora consegue lidar com os imprevistos e conflitos que ora surgem nas brincadeiras. Porém, o Felipe, mesmo vigiado pela professora, ainda arruma confusão. Toma os brinquedos dos outros, empurra-os e atrapalha as meninas nas brincadeiras com a corda. Ana retira-o do meio das outras crianças e deixa-o sentado num banco apenas olhando o movimento. Ele pega um carrinho de plástico e fica brincando sozinho (diário de campo 1).

Através do jogo, das brincadeiras e do manuseio dos objetos as crianças apresentavam liberdade nos movimentos com seu corpo e na exploração do ambiente, porém sempre com a observação direta da Ana. “[...] o jogo depressa se perderá em repetições monótonas e fastidiosas se não se impuser regras, por vezes mais restritas que as necessidades às quais ele se esquivava” (Wallon, 1981, p. 86), daí a importância da presença da professora como mediadora e interlocutora das explorações do próprio corpo e do corpo do outro mediante atividades espontâneas e direcionadas com as crianças na educação infantil.

Nesse episódio, nota-se que a professora tenta, através dessa atividade, possibilitar as crianças contato com outros objetos; brincadeira em grupo e também individualmente, fora da sala de aula. Ana tentou integrar o Felipe ao grupo com ressalva, pois sempre ficava recomendando que deveria se comportar e não brigar. No entanto, ele não conseguiu atender as determinações e logo foi rejeitado. A professora, por sua vez, não realizou nenhuma ação para a recondução do alunos ao grupo. Sua atitude foi ignorá-lo e continuar as atividades coletivas com as outras crianças. Outra situação é retratada na fala de Ana:

Aqueles jogos que a gente ganhou de encaixe, eu fiz tudo pra não ir pra lá, arranjei um jeitinho. Aí, tem um momento, eu saio e distribuo, né? Eu procuro deixar ele numa mesa que não tenha três, nem quatro, só ele com outro. Já começa uma confusão, porque se um menino montou, é, digamos um robô, aí, ele quer o robô do menino, ele não quer fazer, né? Ele quer tudo pra ele, as pecinhas do encaixe (Ana).

A professora Ana, sempre que possível, estimulava a independência das crianças. No término das atividades, as crianças eram orientadas a guardar os materiais, principalmente, os brinquedos e jogos de encaixe, espalhados à vontade pela sala. Como declara:

Quando eu digo: “todo mundo agora desmancha o que fez e vem trazer as peças para o saco”. Aí, ele não quer participar dessa atividade. Ele quer ficar chutando, trazer, jogar pra acolá, mas todo mundo traz. Tem dia que eu quero só por cores, né? “Todo mundo agora vai trazer só as pecinhas verde,

só azul, aí, ele já sabe muitas cores, mas, ele não quer obedecer naquele sentido. “Volte e traga só as azuis, eu só quero azul nesse momento”. “Tu não vai querer essas outras”? (fala do Felipe). “Vou querer, mas, só mais tarde, quando eu pedi verde, quando eu pedir amarelo”, (...). Assim, ele, eu, eu julgo isso aí uma falta de disciplina dele, dele ser, ser, um tipo de criação tão difícil, eu acho que não houve não, na vida dele, né? Aí, ele acha que tudo é do jeito que ele quer, do jeito que ele está com vontade. Mas, digamos, eu não sei, se já me acostumei mais, né? Digamos me acostumei mais, ou se ele, com certeza, eu já me acostumei mais, ou se ele melhorou um pouco. Embora, sempre volta tudo.

Na verdade, a fala da professora Ana confrontada com os episódios observados, parecem demonstrar lacunas em sua formação, não condizente no contexto das salas de aula, com crianças heterogêneas. Por fim, foi solicitada a professora a falar sobre os seus objetivos com relação a turma, o que esperava alcançar ao fim do ano:

É uma coisa que eu penso, não, digamos que eu criei, mas através do que eu leio. Que é a importância do nome, né? Pra mim é muito, é muito importante eles, eles identificarem o nome deles, escrevam correto ou não, mas saber que este é o meu nome. Muitos já sabem, outros ficam voando, mas tem gente que já mostram até do colega. [...] tá aqui o teu, sabe não” (diz uma criança). Não por conhecimento, a fim de conhecer, tudo, mas já sabe que ali é do Pedro, aí, já diz (pausa). E, (...) eles já melhoraram a socialização, que eu sempre bato nisso. “Professora, esse menino não vai aprender o alfabeto todinho, não” (reclamação de uma mãe). Ai, eu digo: “mãezinha nossa turma nós estamos socializando, só o seu filho acordar e ter o prazer e querer vir pra aula já é uma boa, chega aqui e aprender a respeitar o coleguinha é muito bom”. Essa parte de socializar e (pausa) sei lá, o que eu quero é mais despertar neles o desejo de aprender.

E com relação aos objetivos almejados para o Felipe durante esse ano letivo, Ana anunciou:

É, eu queria criar uma coisa assim com o Felipe, mais assim. Eu junto com a família dele a gente trabalhasse essa parte disciplinar do Felipe. Não é disciplinar, como assim, não militarmente, mas assim, dar noções pra ele de, do que é correto, do que deve fazer, do que é respeito, pois respeitar desde cedo, é uma coisa que não faz mal a ninguém, né? E... quem sabe despertar mais um interesse nele .

De acordo com esses relatos, os objetivos da escolarização de Felipe encontram-se no âmbito de ganhos em torno da socialização, enquanto para as outras crianças a intenção é colaborar, também, no processo de alfabetização. Parece, portanto, que, enquanto Felipe não se ajustar às regras da sala de aula, não poderá aprender conteúdos conceituais. Esta afirmação não visa a culpabilização de Ana, mas mostra que a escola ainda visa a homogeneização de comportamentos e não vislumbra outras possibilidades de inserção nas atividades para o aluno com NEE.

4.3 As salas de aula da professora Joana

Joana, 49 anos, professora do Jardim II, divorciada, mãe de três filhos, apenas dois moram com ela, avó de um lindo menino. Sua residência fica no mesmo bairro da Escola Educar onde leciona desde a sua fundação em 2004. No Ensino Médio, fez o curso de técnica de contabilidade. Passou três anos sem estudar, apenas trabalhando na área da contabilidade. Em 1981 ingressou no curso de Filosofia na UECE, no entanto não o concluiu, como declara: “[...] comecei a fazer Filosofia, fiz, passei três anos na faculdade, fiz quatro semestres e meio. Trabalhava, faltava muito”. Porém devido a fatores econômicos precisou continuar trabalhando, só que dessa vez foi ser comerciante.

Joana relatou que mesmo exercendo estas atividades seu desejo era ser professora. Até deixou num certo período, um horário do escritório de contabilidade para lecionar em uma escola, daí surgindo os primeiros passos, embora, tímidos, na educação. Porém, sua experiência foi desastrosa como revela: “[...] foi uma experiência horrível, porque eu nada tinha, não sabia nada de Pedagogia”. O que se conclui é que mesmo com o desejo de ser professora, Joana não possuía saberes e formação adequada para lidar com a rotina de uma sala de aula. Concomitante à sua formação inicial, a professora Joana, vivenciou outras experiências na área da educação, como declara:

[...] só quando entrei para Prefeitura. Aí, eu ensinei um ano, a 3ª série só que era com quinze e dezesseis alunos e era no projeto. A gente tinha aulas em outro horário. Então, era aquele negócio, os pais tinham que dá assistência, os meninos eram apadrinhados. Só tinha três professores que eram da prefeitura e o resto era do projeto. Mas, depois eu passei logo para educação infantil.

Em 2001, Joana cursou Pedagogia pela UVA, em Regime Especial, destinado a professores que estivessem atuando na área, com duração de dois anos. Em 2007, iniciou o curso de pós-graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, porém ficou pendente a monografia para concluí-la. Joana relata como ocorreu seu período de formação inicial:

O que foi mais importante nesse curso de Pedagogia de Regime Especial, com um grupo que tinha experiência de 18 anos, 14 anos de magistério. E que estavam fazendo, mas já iam se aposentar, só fazendo para mudar de nível. O que foi dado da teoria, eu ia absorvendo, eu já na sede, eu lia tudo. Mas, a coisa mais importante foi a experiência que foi passado por mim e era

muita gente. Pessoas que trabalhava com crianças especiais, lá dos surdos, colegas dos surdos. Colegas que trabalhavam no Pirambu, esse pessoal que trabalhava com favelas, cheia de problemas e tudo eu fui...

Joana demonstrou sua necessidade em aprender sempre mais: aproveitava todas as oportunidades que eram apresentadas, como relata: “[...] a formação mesmo era só o básico [...] Eu tinha vontade de trabalhar com crianças especiais, com a questão da formação, mas, aí, eu me aprofundava mais”

A professora tinha um interesse particular sobre assuntos referentes à Educação Especial, pois tem um filho que apresenta necessidades educacionais especiais: deficiência mental. Por isso, sempre buscou conhecer e compreender como ocorre o ensino e o desenvolvimento dessas crianças.

Com certeza, na educação infantil, eu não tive interesse maior. Na educação especial, meu interesse maior é porque eu tenho um filho que é especial, assim, eu creio hoje, não só hoje, depois que eu comecei a estudar, eu vejo assim. Se ele tivesse tido outro encaminhamento, talvez ele não tivesse esse rótulo de especial, entendeu! Ele teve esse rótulo por causa dos profissionais que não tiveram paciência de trabalhar com ele e disseram logo que ele era um especial. E, eu na minha ignorância, coloquei ele logo numa escola especial, junto com crianças especiais. Tinha hora que ele piorava, regredia, ficava fazendo gestos, as coisas das crianças especiais com Síndrome de Down, mentais, e, tudo aquilo. Ele foi o único prejudicado nisso. E, eu prestava, queria trabalhar mesmo assim, trabalhar na área, para entender e não deixar que aconteça isso com outras crianças, entendeu? Ser rotulado, sem ser de fato especial (Joana).

Nota-se que Joana tenta incessantemente modificar sua prática para poder orientar outras famílias e crianças sobre as possibilidades que existem na educação. Ocorre com Joana o que afirma Ferreira (2006, p. 154):

[...] a formação do professor e a prática docente é uma necessidade que, se satisfeita, pode ampliar as possibilidades educacionais de todos os alunos que hoje parecem não ter lugar na escola ou dela não tiram proveito para seu desenvolvimento.

A professora declarou que já participou de alguns cursos de formação continuada, promovidos pela SME em parceria com o MEC: curso de capacitação em Educação Inclusiva e, também, um curso de Língua Brasileiras de Sinais (LIBRAS), oferecido pela SME e o CAS.

A capacitação em Educação Inclusiva consistia numa exigência exercida pela SME às professoras que recebesse aluno com NEE. A estrutura do curso era pautada nos

documentos oficiais do MEC, através da Secretaria da Educação Especial (SEESP) e tinha como módulos: “Paradigmas e fundamentação legal da educação inclusiva”; “Currículo e diversidade; deficiência mental, visual, auditiva e física”; “Altas habilidades”; e “Condutas típicas e dificuldades de aprendizagem” com carga horária de 120 horas no ano de 2006. O curso de LIBRAS consistia em ter noções básicas da Língua de Sinais, no ano de 2008, com carga horária de 80 horas (FORTALEZA, 2007).

As necessidades formativas parecem indicar que sequer uma base teórica a professora teve condições de estruturar. O que indica que os desafios de lidar com crianças com NEE foi/é tratado como de responsabilidade individual de cada professora que se volta para o estudo solitário. Pesquisadores como Ainscow (2001), Gonzáles (2002), e Mittler (2003) mostram de forma contundente que o trabalho coletivo no contexto da escola é mais propício em processos de educação inclusiva.

Uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se inspira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. O desenvolvimento dessa competência exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problemas e na reflexão sobre a atuação profissional (FREITAS, 2006, p. 168).

Tendo como parâmetro a fala da Joana, percebe-se que na formação inicial, os conteúdos, conceitos e teóricos estudados não dão elementos e subsídios para conduzir a prática pedagógica voltada para o trabalho com os saberes necessária para lidar com alunos com NEE.

4.3.1 A rotina em sala de aula da professora Joana: estratégias para ensinar crianças com NEE

No que tange ao tempo de atuação junto ao aluno com NEE, Joana sempre teve em suas turmas alunos com NEE. Porém, fica evidente suas inseguranças, receios e dificuldades em lidar com esses alunos: “Eu estou me sentindo assim impotente para ensinar mais alguma coisa ao Miguel. [...] eu não me cobro aprendizagem do Miguel, pois ele não tem condições, tem que ter uma coisa específica mesmo”.

Salienta-se que as ações das professoras contribuem para parte do sucesso ou insucesso no processo da educação inclusiva. Nessa perspectiva, o professor trabalha com o aluno visando suas potencialidades e ajudando-o em suas limitações. A impotência gera paralisação e complexifica o trabalho junto a alunos com deficiência. De acordo Kramer (2007, p. 85):

A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças.

Alguns aspectos foram indicados pela entrevistada com relação aos dilemas encontrados no processo de inclusão. “Eu, nunca! Eu não acho que eu estando numa sala com vinte alunos, vinte e cinco alunos, eu vou ter condição de me direcionar pra aquele menino pra ensiná-lo alguma coisa pra ele” (Joana).

Com base nos excertos acima, nota-se que, ainda não é real a garantia de ensino que contemplem a todos e forneça aprendizagem significativa de acordo com as políticas públicas. O que acontece, em geral, são mudanças e modelos pedagógicos copiados de países desenvolvidos e implantados como regra geral, ficando aos professores a função de executar. Além disso, persistem alguns problemas estruturais nas escolas públicas: falta de infraestrutura, salas com aglomerados de crianças sem família, sem o mínimo de assistência básica, entre outros. Tudo isso corrobora para que cada vez mais fique longínqua a possibilidade de inserir e garantir a permanência de alunos com NEE nas escolas regulares.

Observando a prática pedagógica de Joana no dia-a-dia está sempre destacando os elementos mais difíceis para se ensinar crianças com NEE. Ela reclama do desnível de aprendizagem dos alunos, enfatiza as limitações e incapacidades, principalmente, das crianças com NEE. Parece que seria formidável uma sala de aula homogênea, com o ensino uniforme e compreensível a todos, assim, não haveria diferenças na aprendizagem. Em sua fala a professora evidencia as diferenças de aprendizagem nas crianças:

Eu não, não é que eu registro isso. Não registro. Embora eu saiba que na hora que vou ter que fazer algo diferenciado. Mas, não é nem tanto diferenciado, porque têm outros que são ditos normais e que também preciso fazer a intervenção. Ter que dizer: “pinte aqui, faz isso assim, entendeu?”. Aí, o Daniel pega o lápis e risca tudo, faz uma bolinha, uma coisinha. O Daniel é assim, também eu sinto assim, que às vezes ele tá, ele cobre uma letra, ele conhece o nome dele na apostila, que é aquele negócio da apostila

com o nome dele de ir pegar e olha o nome. Outro dia, outra hora ele já ele não conhece, não cobre mais a letra.

Joana enfatiza a inclusão mediante, apenas, objetivos de socialização, não devendo ser cobrado da criança assimilação de conteúdo. Ressalta que a criança com NEE para ter proveito na aprendizagem, teria que ser “trabalhada” por outros profissionais: “A minha, a minha intenção quando eu cheguei, é especial, eu quero que ele se socialize, a minha intenção é essa, não é de ensinar, não. No meu pensamento a aprendizagem da criança especial tem que ser com especialista”. Joana confessa que a escola não seria um ambiente viável por não proporcionar melhoria cognitiva nessas crianças. Sua prática pedagógica reforça essa ideia, como mostra o excerto do diário de campo:

A professora começou a fazer uns desenhos na lousa. Depois pediu as crianças para dizerem o nome e ajudá-la a escrever abaixo da figura. As crianças diziam o nome e a professora perguntava como se escrevia pedacinho por pedacinho (sílabas). As figuras desenhadas foram: SACO, SAPATO, SACOLA, SORVETE. Sempre eram as mesmas crianças que falavam. A professora pediu que estas crianças permanecessem em silêncio, para que os demais consigam também responder.

O Pedro nem olha para lousa, fica olhando para os colegas com o lápis na boca.

Após a escrita na lousa, a professora pede a todos para acompanharem a leitura. Finalizando ela pediu que as crianças voltassem agora para a atividade da apostila. Enquanto isso, a professora circula nas mesinhas ajudando-as a encontrarem a página da atividade, porém existem outras crianças que também necessitam de ajuda.

A professora aproveita para verificar se as crianças estão conseguindo fazer a atividade.

A professora não vai a mesa do Pedro, olhar sua atividade. A Maria³¹ é quem fica mostrando como fazer, apontando letra a letra. A cada letra que ele circula, ela chama a professora para ver, mas ela continua a escrita na lousa das palavras (diário de campo 2).

Percebe-se, talvez por descaso, que a professora não se dirigiu à mesa do Pedro e muito menos deu-lhe atenção quando ele a solicitava. Ademais, isso ocorre com frequência. Essas atitudes vão de encontro ao que Wallon *apud* Werebe (1986, p. 29) defende “[...] entre as operações intelectuais e as relações sociais. Esta ligação deve ser estimulada na escola, tendo as vantagens de favorecer, ao mesmo tempo, a instrução da criança e o desenvolvimento de suas aptidões sociais”. Joana declara que não acredita que a escola possa favorecer a aprendizagem de alunos como Daniel e reforça esta crença por intermédio de sua prática pedagógica.

³¹ Maria é uma acompanhante de Pedro, mais detalhes serão informados a seguir.

Joana leciona nas salas do Jardim II pela manhã e a tarde. Como nas respectivas turmas encontram-se matriculados e frequentando crianças com NEE, por ser um critério da escolha da turma para a pesquisa, realizou-se a investigação nas duas salas em que é professora. A seguir organizamos os resultados obtidos em cada uma das salas investigadas. Denominou-se sala 1 para a turma do Jardim II, manhã, onde encontra-se Pedro. A sala 2 é referente a turma do Jardim II, tarde, do aluno Daniel.

4.3.1.1 Sala 1

A sala em questão é formada por 25 crianças de cinco a seis anos de idade. Apresenta uma média de frequência de 22 alunos por dia. Nessa classe encontra-se o aluno Pedro, de seis anos de idade, diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alvo do olhar da pesquisadora. Essa turma apresenta comportamentos participativos e assimila os conteúdos com facilidade. A professora consegue envolvê-los em trabalho de grupo. A ideia de envolver as crianças em grupo é reforçado por Wallon (1986, p. 178): “O grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ele transcende as relações puramente subjetivas de pessoa a pessoa”. Essa prática foi observada nas aulas dessa turma:

A professora pediu que todos voltassem para a rodinha. Ela pediu que todos prestassem atenção nas figuras que estavam pregadas nos mini-cartazes. Ela lembrou-os que no dia anterior haviam realizado a confecção dos mini-cartazes. As crianças havia recortado as figuras, aleatoriamente, depois eles mesmos colaram em papel 60kg de cores diversas, com a ajuda da professora.

A professora apontava para a figura e perguntava o nome dela. Algumas crianças diziam e outras repetiam. Exemplo: a professora apontava para figura de um carro e as crianças diziam o nome. A professora perguntava qual a letra que começa a palavra CARRO. Algumas crianças respondiam: “C”. A professora perguntava: “Digam-me outras palavras que começam com a letra C. Apenas duas meninas respondiam e os colegas repetiam. Essa experiência se estendeu durante os cinco cartazes que estavam expostos (diário de campo 2).

Pedro, conforme o relato da Joana, apresenta características como agressividade, inquietação, dificuldade de interação com o grupo e desobediência às normas da sala de aula e da escola em geral. Demonstra, constantemente, habilidade no comportamento; às vezes mostra carinho pela professora e outras agressividade. Fica entrando e saindo da sala de aula, não se importa se a professora aceita ou não. Insiste em ficar sozinho em uma mesa de uso coletivo. Quando se aproxima dos colegas, eles se esquivam, com receio de suas ações.

A história do Pedro é interessante, chegou a Escola Educar no início do mês de agosto de 2008, matriculado na turma do 1º ano A, no turno da manhã; a professora dessa turma não conseguia fazer com que Pedro permanecesse em sala de aula. Diversas vezes, saía e ficava horas e horas no playground, na frente das salas da Educação Infantil. Joana ficou sensibilizada pelas circunstâncias: primeiro demonstrou por não saber conduzir o trabalho pedagógico com a criança com NEE e segundo por permanecer constantemente fora de sala, ficando sozinho e, conseqüentemente acarretando mais ainda a rejeição à escola. Joana então tomou a iniciativa de acolher Pedro e aceitar sua diferença. Tal atitude não deve ser confundida com piedade, mas sim, com identificação, por relacionar sua história com a experiência vivida com seu filho. Joana relata:

Ele estava lá brincando. Eu estava com meus alunos no parquinho e ele estava querendo brincar também e ele entrou na brincadeira. Aí aí eu perguntei a acompanhante (Maria) onde é que ele estuda?

Maria: “ali, mas ele não quer ficar na sala”.

Eu fui conversar com ele para ele ir pra sala dele. Aí ele dizia que não ia, que os meninos batiam nele. Hoje eu sei que não era bem isso. Não tem que bata nele, é ele que bate nos outros. Aí, ele ficou, ficou assim com a gente.

Joana: “você que ir para minha sala agora?”.

Pedro: “ora, quero!”.

No outro dia ele já ficou lá.

Na oportunidade houve uma conversa com a Direção da escola, a professora do 1º ano, Joana e a mãe do Pedro para que viabilizasse a permanência do garoto na sala de aula do Jardim II. A condição é que ele ficaria como ouvinte, para verificar seu comportamento e contribuir, também, na aprendizagem. Havendo acordo, no ensejo a mãe da criança comunicou que ele viria com uma acompanhante, Maria.

Maria é uma moça, de 23 anos, que cuida do Pedro desde que ele nasceu. Viria todos os dias com ele a escola permanecendo na sala de aula. Em acordo com a professora Joana, inicialmente ficaria na classe, mas quando o menino estivesse acostumado e familiarizado com a turma e com a professora, começaria a se retirar da sala e permaneceria dentro da escola (na biblioteca, no pátio). No entanto, a presença da Maria foi constante, do início ao fim da aula. Nota-se que de certa forma sua presença contribui com a professora nas ações pedagógicas, conforme constata nas observações:

A professora, neste momento, aproveita para verificar os cadernos de casa das crianças. Joana solicita a Maria que passe recolhendo os cadernos das mochilas dos alunos.

Maria fica mostrando letra a letra do nome da escola na targeta para o Pedro escrever. Ele faz uma letra, levanta-se e circula na sala, isso constantemente. Maria chama-o para retornar a tarefa. “A professora vendo como eu ajudando as crianças, comenta: “é uma pena não dar conta de atender a todos, são muitos alunos e só eu para ajudá-lo, às vezes a Maria me ajuda acompanhando algumas crianças, mas ela não tem nenhuma formação e nenhuma responsabilidade com isso” (diário de campo 2).

Joana narra como foi o período de adaptação do Pedro com a turma e a professora:

O Pedro, ele chegou, ele não respeitava, nem nada, era chute, murros, quebrar meus óculos, tirou meus óculos já, jogou no chão, quebrar aqui. Mas, agora não, ele está mais calmo, só que nós tivemos conversando com a mãe dele e soube dos acontecimentos que teve separação, mudança e, ele está passando por um processo, que ninguém sabia, e parece que agora que agora está melhorando por lá. Eu tenho esperança que ele vai mudar [...] eu sei que é mais a questão de limite, não é nem outra coisa. É limite que falta nele, é compreensão, carinho também que falta muito...

Joana comenta durante as observações a conversa que teve com a mãe de Pedro:

Joana pergunta a mãe de Pedro sobre o comportamento dele, pois de uns tempos para cá a ela vinha notando que ele está mais agressivo, não conseguia atendê-la, subitamente, estava agredindo-a e os demais colegas de sala.

A mãe confidenciou que estava passando por uns problemas sérios. A mudança de escola do Pedro, tempo para adaptação. Em seguida, a separação dela com o marido, decorrente das dificuldades de convivência, vários desentendimento, muitas brigas na frente das crianças, bebidas frequentes do pai. O Pedro é muito apegado ao pai e sente sua falta. Ela teve que mudar de psicóloga, pois a anterior que o acompanhava desde de bebê, agora não atende mais pelo plano de saúde. Em consequência de tudo isso o medicamento que o Pedro toma teve de ser trocado, pois o anterior não estava mais surtindo efeito.

Joana solicitou a mãe que da próxima vez que fosse a psicóloga, pedisse a ela um pequeno relato de como ela recebeu o Pedro e as mudanças que ela percebeu em seu comportamento.

A mãe afirmou que devido ao horário de trabalho, ela não o acompanha nas consultas, ficando a cargo da Maria esta missão, já que ela está presente na vida dele desde de bebê.

A mãe declarou que a Maria tem mais autoridade e envolvimento com ele do que a própria mãe.

Joana chamou a atenção para esta atitude da mãe, pois a Maria não tinha nenhuma formação e/ou conhecimentos para compreender o que acontece com o Pedro e, somente os responsáveis: mãe e/ou pai é que podem conduzir este tratamento e perceber os avanços e dificuldades possíveis (diário de campo 2).

Fica evidente a omissão da mãe na formação e na criação dessa criança. A professora recorre apenas ao que a Maria lhe informa. A professora demonstra, às vezes, dúvidas se realmente agiu certo em aceitá-lo em sua classe. Mas, a presença da Maria ameniza

as suas angústias, no que diz respeito à sua evolução e à aprendizagem. O diário a seguir corrobora com essa alegativa:

Joana tenta ajudar Pedro, pois ele não consegue sozinho, mas, logo, deixa-o de lado e vai auxiliar outras crianças. Então, fica a cargo da Maria mostrar como fazer, apontar letra a letra. Ela demonstra carinho por ele, abraça-o e beija-o. Mas, logo que ela sai de perto, ele pára de fazer a atividade. A cada letra que Pedro circula, ela chama a professora para ver, mas, Joana permanece escrevendo nas palavras na lousa (diário de campo 2)

Na pasta escolar do Pedro, encontra-se um atestado médico, diagnosticando: “o paciente encontra-se sob tratamento médico, por apresentar Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) estando fazendo uso de *Neuleptil* e *Risperidon* (doc 3) (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação)”. O relatório bimestral elaborado pela professora descreve:

Muito agressivo, às vezes impulsivo, não obedece a rotina, precisa de mais atenção, só executa as atividades com intervenção direta da acompanhante, às vezes presta atenção as explicações. As crianças têm receios de aproximar-se porque não se prevê a reação dele (doc 4).

De acordo com o relatório da professora “só executa as atividades com intervenção direta da acompanhante”. Por certo, a professora precisa se dirigir mais ao Pedro. Talvez a presença da Maria faça com que a professora se esquive um pouco da atenção que tenha que prestar ao menino, colocando-se numa situação cômoda. O Pedro nem sempre finaliza suas atividades; mesmo com a ajuda da Maria, a agenda nem sempre vai concluída e a professora precisa completá-la. A finalização da tarefa não é exigida e não há nenhum tipo de intervenção, ou qualquer atitude alternativa como, por exemplo, exigir que Pedro termine sua atividade em casa ou em outro momento.

Dá impressão que a rotina estabelecida pela professora não atingiu ainda o interesse do Pedro e muito menos contribuiu para uma mediação condizente com suas necessidades. Pedro só copia com a ajuda da professora ou da Maria, ela vai apontando letra a letra e dizendo onde deverá escrever. “A Maria ficou mostrando letra a letra o nome da escola na targeta para o Pedro escrever. Ele fazia uma letra, saiu da mesinha, circulava na sala, isso constantemente. A Maria chamava-o para retornar a tarefa” (diário de campo 2).

Joana declara: “[...] a questão da aprendizagem fica pra depois, aí, não dá para perceber, entendeu? Você fica ligado naquelas coisas mais urgentes, na hora, tem que reagir na hora. Aí, eu não sei muito como ele estava, mas, agora se for, nesse ritmo que ele está, ele

acompanha tranquilamente o 1º ano”. Este relato parece contraditório lembrando-se do que Joana insistiu, anteriormente, na afirmação de que alunos especiais só aprendem com professores especialistas.

Assim, o que se constatou a partir das declarações, anteriores, da professora era que seu papel seria promover a socialização entre crianças com e sem NEE e a aprendizagem de conteúdos conceituais ficaria a cargo de especialistas que teriam mecanismos mais eficazes para atingir o desenvolvimento das crianças com NEE.

Pedro diferencia-se da turma por sua inquietação, sai muitas vezes da sala retornando quando procurado por sua acompanhante ou a professora. Não consegue concluir suas atividades e algumas vezes nem chega a iniciá-la. Prefere ficar isolado no canto da sala, não consegue realizar as tarefas em grupo. A seguir o diário de campo que expõe esse comportamento:

A professora finalizou com os mini-cartazes e explicou como seria a atividade na apostila, ela apontou, explicando como deveriam fazer. A atividade tratava sobre UNIDADE e DEZENA. Ela falou: “agora pegam as agendas e coloque-as na minha mesa e depois a apostila para realizarem a atividade que eu expliquei”.

O Pedro voltou a sala e perguntou a professora se ela o havia chamado. Ela disse que ele não poderia sair da sala e pediu que ele tirasse a mochila das costas e pegasse a agenda e a apostila.

As crianças folheavam a apostila em busca da página indicada, enquanto isso, a professora saiu para buscar o Pedro.

As crianças começaram a escrever o nome completo e da escola no cabeçalho da atividade. A professora retornou sem o Pedro. Ela escreveu o número da página da apostila na lousa e foi às mesinhas verificar se os alunos estavam realizando a atividade.

O Pedro retornou a sala, conduzido pela Maria. Ele foi sentar na mesinha do canto, sozinho (diário de campo 2).

Na execução das tarefas propostas pela professora, Pedro não se concentra, permanece pouco tempo sentado e sai demasiadamente da sala. Suas atividades são realizadas com lentidão e nunca são finalizadas, necessitando sempre da presença da professora e de sua acompanhante.

Pedro fica um curto tempo manuseando as peças, sempre ajudado pela Maria, mas logo, retira-se do grupo, saiu da sala algumas vezes. Maria vai buscá-lo ou algumas vezes a professora vai até a porta chamá-lo. Ele sempre ficava no parquinho, não vai além desse espaço. Maria sai a procura dele. Logo, depois, retornam. Ele sentou-se sozinho na mesinha do canto da sala. Maria senta-se ao lado dele e auxiliou-o a localizar a página da apostila e o orienta sobre a atividade (diário de campo 2).

Em termos de aprendizagem Joana relata: “Eu acho que, no começo, assim, não deu para perceber, assim, o que ele sabia, porque ele criava outros problemas de bater nas crianças, jogar coisas no ventilador, de queria quebrar tudo”. A aprendizagem é um processo, e como, a professora ainda não consegue lidar com o comportamento de Pedro, sente dificuldades em proporcionar momentos com atividades diversificadas e intervenções individuais. Joana parece se esquivar da responsabilidade por ter a presença da Maria. Em sua fala Joana expôs para a mãe de Pedro que faltava qualificações para Maria poder acompanhar a criança na sala de aula, mas a sua ação de deixar para Maria a missão de ensinar e de conduzir as atividades com Pedro depõe contra seus argumentos.

A professora demonstra ações de aceitação e acolhimento, principalmente, quando convidou Pedro para ficar em sua sala, no entanto, sua prática e seu depoimento confirmam que sua real intenção é apenas a socialização do aluno por acreditar que essa criança só poderá evoluir e aprender com professores especialistas. Isto mostra que não adianta apenas o acolhimento da diferença, faz-se necessárias condições adequadas para o atendimento das necessidades educacionais específicas.

4.3.1.2 Sala 2

A sala em questão é formada por 25 crianças de cinco a seis anos de idade. Apresenta uma média frequência de 22 alunos por dia. Nessa classe encontra-se o aluno Daniel, de nove anos e oito meses, apresenta retardo mental é alvo do olhar pesquisador. Essa turma exhibe situação diversa da turma da manhã: boas condições de interação entre as crianças, porém, no quesito aprendizagem há mais crianças com dificuldades nas realizações das atividades e nas finalizações, deixando a professora mais aflita frente às exigências traçadas: ler e escrever.

Joana leu as perguntas para as crianças responderem. Ela anota no quadro as respostas e anuncia que todos façam na apostila. A professora dirigiu-se a mim e confidenciou que se não fizer daquela forma a atividade na lousa, algumas crianças não conseguiriam realizar (diário de campo 3).

Daniel ingressou com seis anos e três meses na Escola Educar. É aluno da professora Joana desde 2006, no Jardim II. Foi reprovado em 2006 e 2007. Iniciou o ano letivo de 2008, com nove anos e três meses, na turma do Jardim II com a mesma professora. Joana queixou-se que o Daniel faltava muito e quando vinha chegava atrasado. O diário de campo demonstra esse episódio:

Daniel chega todo eufórico e balbuciando algumas palavras de difícil compreensão, apenas a professora entende. Ele veio acompanhado pela mãe, que declarou que estava chegando agora, pois já vinham do atendimento com a fonoaudióloga. A professora disse que não tinha problema, ele poderia chegar atrasado, pois era melhor dessa forma do que ele faltar à aula. A mãe se despediu e a professora pediu que o Daniel colocasse seu material na cadeirinha (diário de campo 3).

Encontra-se arquivado em sua pasta escolar um relatório médico, expedido por uma Neurologista:

O paciente tem como diagnóstico retardo mental, pé torto congênito (equinvaro bilateral), é deambulador com uso de órtese tornozelo-pé bilateralmente, apresenta ataxia axial, cariótipo 46XY com deleção do braço longo do cromossomo do par 18.

Vem sendo acompanhado junto à Terapia Funcional e Fonoaudiologia, uma vez que apresenta apraxia de fala, apresentando melhor linguagem receptiva do que linguagem expressiva (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação) (doc 3).

Daniel, de acordo com a análise da professora, apresenta limitações na fala, anda com dificuldade, sua comunicação verbal é sofrível, gesticula bastante, nas atividades só rabisca ou faz bolinhas, gosta de participar dos eventos da escola, interage com os colegas de forma amigável. Isto pode ser observado no excerto abaixo:

As crianças iniciam a cópia. O Daniel apenas folheia o caderno e chega a rabiscar aqui e acolá. Ele não demonstra interesse nessa atividade, daí se dirige a estante dos livros e fica manuseando-os. Um livro infantil chama a sua atenção, ele aponta as imagens e balbucia alguns sons como se quisesse contar a história (diário de campo 3).

Diante do exposto, Joana explicou sobre suas dificuldades e avanços no âmbito da socialização:

O Daniel só fazia engatinhar, mas, ele engatinhava rápido [...]. Ele querendo correr e eu correndo atrás, (palavras angustiadas). Mexer nos livros da biblioteca. Alguns transtornos no início ele trouxe, né? Mas, também muita alegria ele trouxe quando começou a andar, né

Além de, eu mesma só a questão da socialização mesmo. Que foi mais influenciada pela questão do andar, é porque ele já se sente igual aos outros. Socialização somente, amizade com os colegas. Assim, bem consistente, já se relaciona com todo mundo.

Pode-se constatar através da fala da professora que quase a totalidade dos alunos de sua sala apresenta algumas melhorias na aprendizagem, no entanto, observa-se que Daniel, mesmo amparado por profissionais não consegue avançar. Joana não percebe evolução e reconhece impossibilidade em mudar essa situação:

Embora, também, porque o Daniel é uma criança que tem todo um acompanhamento necessário, se ele não desenvolve, por que... Eu não vou ter condições. Se ele não desenvolve com a fono (fonoaudióloga), com a T.O. (terapeuta ocupacional), psicopedagogo, eu sei que ele faz um bocado de coisas como ele. Eu não consigo.

A professora já anunciou que ele irá avançar para o 1º ano com a alegação de que nada pode fazer. Declarou, ainda, que seus procedimentos pedagógicos mostram-se limitados, não conseguindo atender suas necessidades. Fica evidente que através de sua prática não realiza intervenções que possam ajudá-lo, conforme o diário abaixo:

A professora escreve no quadro branco todas as informações contidas na página da apostila. Ela solicita que todos façam a leitura, mas, olhando para o quadro e acompanhando-a. Ela incentiva as crianças a participarem. Algumas crianças permanecem atentas, outras ficam dispersas. O Daniel não ficou atento à leitura, às vezes repete o que a professora fala, mas sem olhar para o quadro e continua desenhando bolinhas na apostila. A professora continua a leitura e não chama a atenção dele. Após a leitura, a professora trabalha com as crianças, as perguntas do texto. Ela copia as respostas dadas pelas crianças no quadro e alerta as crianças para escreverem as respostas na apostila.

Ao concluir a atividade, a professora foi senta-se em sua mesa. Algumas vezes chama a atenção das crianças que estão conversando. Ela chega a ameaçá-las se não concluírem a atividade, ficarão sem recreio.

O Daniel levantou-se da cadeira e foi à professora mostrar sua atividade. Ela olhou de longe e solicitou que ele sentasse. Joana dirigiu-se a mim e falou: “ele não faz nada, apenas bolinhas, riscos e rabiscos” (diário de campo 3).

As atividades do Daniel não são diferenciadas, ele utiliza-se do mesmo material dos demais e a professora não faz um acompanhamento individual e direcionado. Outra passagem do diário esclarece: “O Daniel folheia sua apostila, sem escrever nada, apenas aponta para as figuras e balbucia algumas palavras (diário de campo 3).

A professora não olhou a apostila do Daniel para verificar o que ele fez e como fez, não o estimula a continuar o trabalho. Isso acontece em todas as atividades, parece até que por ela não acreditar em sua evolução, não o incentiva a conclusão da tarefa. O Daniel passa a maior parte do tempo da aula brincando, folheando livros e revistas. Percebe-se que fica muito solto, fazendo o que quer e o que sabe. Fica claro a partir dos objetivos que a professora almeja a aprendizagem da criança com NEE: “Meu objetivo com o Daniel ainda é o mesmo que eu te falei, a questão da socialização, que pra mim ele já atingiu”. Nas observações, verificou-se que Joana demonstra algumas dificuldades no trato com crianças com NEE isso se deve ao fato de não haver um planejamento mais individualizado para esses alunos. Ficou mais evidente a partir de sua fala:

Eu não, não é que eu registro isso. Não registro. Embora eu saiba que na hora que vou ter que fazer algo diferenciado. Mas, não é nem tanto diferenciado, porque têm outros que são ditos normais e que também preciso fazer a intervenção. Ter que dizer: “pinte aqui, faz isso assim, entendeu?”. Ai, o Daniel pega o lápis e risca tudo, faz uma bolinha, uma coisinha. O Daniel é assim, também eu sinto assim, que às vezes ele tá, ele cobre uma letra, ele conhece o nome dele na apostila, que é aquele negócio da apostila com o nome dele de ir pegar e olha o nome. Outro dia, outra hora ele já ele não conhece, não cobre mais a letra.

Mesmo diante de suas salas de aulas distintas, a professora Joana se utiliza do mesmo planejamento e da mesma metodologia em ambas. Um único aspecto observado é que a turma da Sala 1 que atende melhor as expectativas da professora as atividades propostas, bem como, os avanços na aprendizagem. A turma da Sala 2 necessita de mais atenção e intervenção direta da professora. Ferreira (2006, p. 231) defende:

A aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professoras para a inclusão deve ajudá-la a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu(sua) aluno(a)s e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual.

De acordo com as observações realizadas na sala de aula da professora Joana percebe-se sua preocupação em desenvolver atividades que envolvam sempre letras, sílabas e palavras. Alguns trechos do diário demonstram essa prática da professora: “A professora já havia escrito a atividade na lousa e consiste em uma cópia da música: “A barata”³²”, cerca de cinco linhas. Sentada a sua mesa, Joana realiza uma leitura individual das crianças. Chamando uma de cada vez (diário de campo 3).

As atividades eram feitas coletivamente, em pequenos grupos, e individualmente. Alguns jogos e materiais pedagógicos eram usados como recursos para explorar a leitura e a escrita. Observa-se que havia uma preocupação na repetição sistemática das leituras coletivas e, também, das individuais. A professora segue uma rotina nas duas turmas como mostra parte do diário abaixo:

Roda de conversa. Na roda de conversa a gente faz a oração, canta, eu falo, se tiver material. Ali, trabalho, eu mostro letra. E, mais letra, jornal, revista, figuras, essas coisas. Depois eu mostro na apostila qual é a atividade que vamos fazer. Leio com eles e explico. Se não dá para fazer a apresentação da

³² A letra da música “A barata: “Eu vi uma barata, na careca do vovô, assim que ela me viu, bateu asas e voou.

apostila na rodinha, depois que eles sentam, eu faço na lousa na hora que eles vão fazer a tarefa (diário de campo 3).

Esse momento da roda de conversa é sempre finalizado com a exposição de conteúdos e de orientações de como realizar as atividades propostas na apostila. Constitui o tempo que a professora consegue prender a atenção das crianças. Daí aproveita para fazer a leitura coletiva e demonstrar como as crianças deverão realizar as tarefas, além de reforçar as regras de convivência e de trabalho coletivo.

As atividades propostas nas turmas da Joana destinavam-se, com muita frequência, para a alfabetização das crianças, dessa forma ela fazia diariamente tarefas que estimulavam a leitura e a escrita. Há uma exigência por parte da professora que as crianças ficassem atentas, principalmente, na hora das leituras coletivas. Era constante a permanência das crianças sentadas em suas cadeirinhas, desenvolvendo atividades na apostila ou no caderno. Nesse ensejo existia uma repetição, um treino motor: nome completo, nome da escola, letras do alfabeto e de numerais, como declara: “Porque eles chegam só fazendo o nome dele, o primeiro nome e tudo. E, agora eles já fazem o nome todo. Eu estou falando da maioria, certo? Já fazem o nome deles sem a ficha. Alguns já fazem o nome da escola sem a ficha. São poucos que pedem para eu botar para copiar”.

Vale salientar que não foi presenciado nenhum momento que envolvesse expressões culturais, artísticas e dramáticas nas observações e muito menos foi contemplada na fala da professora Joana. O que se observou foi o constante reforço direcionado apenas à linguagem oral e escrita, na fala de Joana sua proposta consiste: “Que todos... A questão... Com todos que conheçam as letras e a escrita... E, com alguns que já saiam lendo, já saiam lendo. Sílabas, assim, sílabas, porque conhece a letra já dá pra estudar as sílabas. Mas, ler, ler só alguns”. Não havia “[...] uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque” (DANTAS, 1995 p. 99).

A professora Joana recorria à metodologia de aulas expositivas, evidenciando a transmissão verbal e o uso do quadro branco. Após a cópia desses exercícios, a professora lia sozinha o texto, depois com a participação das crianças, de forma repetitiva. Eram colocadas as questões e ela perguntava para as crianças como deveria resolvê-las. Utilizava-se da apostila para demonstrar a atividade do dia, sempre no início da aula, após a acolhida na roda de conversa. Conforme o diário:

A professora inicia a aula convidando as crianças para sentarem ao chão numa Rodinha de Conversa. Ela começou a cantar e as crianças acompanharam, era uma música religiosa, conhecida delas, logo, em seguida, todos rezaram o “Pai-Nosso”. A professora começa a indagar sobre o dia anterior, o que fizeram. Algumas crianças falam. Os mais calados são estimulados pela professora a falarem.

Encerrado esse momento, a professora pega a apostila e mostra a página que será estudada, trata do texto: LILA³³. Ela ler o texto em voz alta e depois pede que as crianças repitam com ela a leitura. Todos lêem, no entanto, algumas crianças nem olham para a apostila, apenas fica repetindo e direcionando o olhar para os lados.

A professora volta-se para as crianças na rodinha e explica como será a atividade da apostila. Finalizado a explicação, a professora anuncia que as crianças deverão ir a suas mesas e pegar seu material: apostila, agenda, lápis e borracha e, também uma tarjeta (confeccionado pela professora) contendo nome completo da escola e da criança e o alfabeto tudo com letra bastão. As mesas são mescladas por meninos e meninas, eles mesmos quando chegam sentam-se aleatoriamente. Eles interagem entre si e se ajudam (diário de campo 3).

A professora explica como as crianças deverão proceder e quais os elementos necessários para resolverem as atividades. Após sua explanação, as crianças se dirigem às suas mesinhas e iniciam o processo de resolução e/ou repetição. Algumas vezes acontece a seguinte atividade: a professora vai ao quadro e escreve uma pequena estrofe e determina que as crianças copiem. Algumas crianças ficam atrasadas e não conseguem ir até o final. Cita-se uma passagem para reforçar esse relato: “É... faz a atividade ou copia a agenda logo. Nessa hora às vezes eu troco. Depende da atividade, se for uma atividade que puxe mais pelo cognitivo mesmo, eu faço logo. Se for uma atividade de arte ou de pintura eu deixo primeiro eles copiarem a agenda”. De acordo com a passagem:

A professora escreve no quadro branco todas as informações contidas na página da apostila. Ela solicita que todos façam a leitura, mas, olhando para o quadro e acompanhando-a. Ela incentiva as crianças a participarem. Algumas crianças permanecem atentas, outras ficam dispersas.

O Daniel não ficou atento à leitura, às vezes repete o que a professora fala, mas sem olhar para o quadro e continua desenhando bolinhas na apostila. A professora continua a leitura e não chama a atenção dele. Após a leitura, a

³³ Texto Lila:

“LILA É UMA MENINA

TODA NOITE LILA OLHA A LUA

ELA OLHA A LUA E DIZ:

- COMO A LUA É LINDA!

UMA NOITE LILA VIU A CARA DA LUA NA ÁGUA.

LILA FALOU:

- A LUA CAIU NA ÁGUA!

- A LUA CAIU NA ÁGUA!

1) Qual é o título? _____.

2) Quem é Lila? _____.

professora trabalha com as crianças, as perguntas do texto. Ela copia as respostas dadas pelas crianças no quadro e alerta as crianças para escreverem as respostas na apostila (diário de campo 3).

Observou-se que as crianças levam muito tempo para copiar. Talvez a disposição das mesinhas, não seja adequada, pois, algumas crianças ficam meio que de costas para o quadro, ou mesmo pela lentidão que é comum nas crianças dessa idade. De acordo com as ideias de Wallon (1995, p. 230-231):

As tarefas impostas devem desligar mais os menos a criança dos seus interesses espontâneos; na maior parte das vezes não obtêm mais que um esforço constrangido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual. São, em muitos casos exercícios de utilidade a longo prazo e que não é de modo algum patente para o executante. Por isso, pensou-se que era necessário apoiar a sua atividade por meio de estimulantes acessórios; este é o objetivo das recompensas e das punições, cuja fórmula essencial é ainda, para muitos, o torrão de açúcar ou o cacete, quer dizer um simples procedimento de adestramento de animais

Olhando para a atuação pedagógica da professora há mais momentos de intervenções para chamar a atenção das crianças na conclusão das atividades e nas anotações da agenda, do que acompanhamento individualizado para favorecer o ensino aprendizagem das crianças, principalmente, do Daniel. A professora apresenta dificuldades em atender individualmente as crianças: copiar os cadernos e verificar as agendas. Mas, percebe-se que as crianças ficam muito tempo copiando e isso provocava dispersão. Diante das brincadeiras entre os colegas, a professora acaba por não auxiliar e acompanhar a criança, pois fica mais tempo chamando a atenção dos conflitos que constantemente ocorrem na sala de aula, como acontece na cena a seguir:

A professora escreve no quadro branco todas as informações contidas na página da apostila. Ela solicita que todos façam a leitura, mas, olhando para o quadro e acompanhando-a. Ela incentiva as crianças a participarem. Algumas crianças permanecem atentas, outras ficam dispersas. O Daniel não ficou atento a leitura, às vezes repete o que a professora fala, mas sem olhar para o quadro e continua desenhando bolinhas na apostila. A professora continua a leitura e não chama a atenção dele. Após a leitura, a professora trabalha com as crianças, as perguntas do texto. Ela copia as respostas dadas pelas crianças no quadro e alerta para que escrevam as respostas na apostila (diário de campo 3).

São frequentes as ameaças da professora com as crianças para a conclusão das atividades, acredita que dessa forma pode obter um resultado satisfatório e imediato. Um fragmento do diário enfatiza: “A professora sentada a sua mesa, verificando as agendas das

crianças e, de vez em quando, observa como as crianças realizam a atividade. Fazendo algumas vezes intervenções acerca de conversas e briguinhas que surgem (diário de campo 3).

A necessidade da professora de copiar a atividade nos cadernos de cada um ou verificar as agendas impossibilita seu acompanhamento de forma eficiente. Joana revela:

A Agenda ou a tarefa! Aí tem aqueles que terminam rápido, aí eu deixo ir brincar, outro dia, mando ler os livros que tenho na sala de historinha. Outro dia, eu deixo brincar com os brinquedos pedagógicos, mas, que estão guardados no armário. E, assim, tem alguns que chegam o fim da aula e não tem feito a agenda. Aí, eu vou pra lousa apagando linha por linha da agenda para que eles terminem.

Daí surgem algumas inquietações com relação à prática pedagógica da professora Joana, na repetição e sistemática de como proceder com a dinâmica das aulas: desmotiva a participação das crianças, gerando apatia e falta de entusiasmo. A professora Joana realiza sempre: “leva uma, duas ou mais crianças para ficar com ela, seja devido à indisciplina, mau comportamento ou porque não concluiu a tarefa estipulada pela professora (diário de campo 3).

O disciplinamento e a ordem em sala de aula são frequentes nas atitudes e no discurso da professora Joana. Constata-se que a professora não compreendeu ainda que a idade que as crianças estão não há assimilação desses conceitos. Nessa fase, como já foi dito anteriormente, Bastos e Dér esclarecem: “A criança sente prazer em contradizer e confrontar-se com as pessoas de seu ambiente pela simples razão de experimentar sua independência, impondo-a” (2006, p. 41).

Na prática pedagógica cotidiana manifestam-se as necessidades formativas da professora, diante das situações adversas diante das crianças sem e com NEE. Apesar de declarar que na formação inicial estudou alguns teóricos que contribuíram para compreender como se dá o desenvolvimento da criança, no entanto, não conseguiu recordar de nenhum conteúdo substancial que pudesse reforçar sua prática. Conforme relata:

Tem Piaget, né? Vygotsky, é..., as múltiplas que eu também já estudei das inteligências múltiplas,...? Gardner. É, depois eu já fiz outras oficinas que surgiram oportunidade quando eu estava no projeto fazer sobre as inteligências múltiplas, depois da graduação e na especialização também a gente viu muito (Joana).

As lacunas teórico-metodológicas são evidentes quando se depara com situações inusitadas e que precisa repensar criticamente acerca de conceitos e de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, quais as mediações adequadas e quais as formas apropriadas para lidar com elas frente ao contexto social em que estão inseridas.

Outro recurso utilizado pela professora é o quadro de comportamento, que consiste num cartaz afixado na parede, com o nome de todas as crianças e uma legenda feita de bolinhas de cor. Joana revela: “Vou dizer... (risos). Eu vou dizer. Eu tenho um quadrozinho com uma legenda sobre comportamento, quem é comportado, ganha o azulzinho, quem precisa melhorar ganha o amarelo”. Todo dia após as anotações na agenda, Joana pedia às crianças que entregassem as agenda a fim de que indicasse a cor corresponde ao comportamento referente ao dia. Na fala da professora fica claro o efeito que esse recurso provoca na criança e até nos pais.

Todo dia. Quando ele copia a agenda, tem lá comportamento. Aí, eu ponto o pontinho (ela faz com canetinha colorida na agenda). Eles perguntam: “quem é azul, quem é azul?” [...]. Na hora que ele chega aqui, na hora que ele chega, eu digo: “você vai ganhar vermelho, por isso, por isso, por isso, vamos melhorar, né? Porque vermelho não dá!”. É nessa hora de colocar o comportamento dele e conversar: “Parabéns, ganhou um azul, continue assim. Precisa melhorar porque você hoje demorou demais a fazer as atividades, você sabe, quando você quer, você faz e ganha um azul. Você quer ganhar um amarelo, vamos melhorar? [...] E as mães, pra mães é uma referência também, porque elas, elas receberam, eu mandei na agenda a legenda e elas ficam cobrando (Joana).

A professora nas observações demonstrava apreensão em tomar algumas atitudes e volta-se para a pesquisadora justificando:

Joana: ‘não sei se isso é certo, mas é uma forma de mostrar a mãe como está seu filho na escola. Eu já as avisei desde do início do ano e, tanto a mãe quanto a criança compreende o que significa’.

A pesquisadora indagou: ‘você percebe algum efeito nas crianças?’.

Joana: ‘sim, por exemplo, quando recebe a cor vermelha, eu chamo o aluno e falo que ele hoje está daquela cor, mas ele pode melhorar no dia seguinte. Até as mães que acompanham seu filho, pergunta na agenda o que aconteceu que seu filho está com a cor vermelha. Eu a explicou e ela em casa conversar e orientar ele melhor’.

A professora trabalha essa tabela de comportamento nas duas turmas: manhã e tarde (diário de campo 3).

De acordo com o depoimento da professora, percebe-se a tentativa de unir elementos para favorecer, nem que seja o mínimo, a formação dessa criança. Observou-se que

há um impacto desse quadro nas crianças. O diário abaixo mostra claramente as reações das crianças:

A professora fica anotando na agenda as cores referentes ao comportamento das crianças e chama um de cada vez para mostrar como está o seu desempenho hoje. Quando a professora mostra o resultado bom, a criança demonstra alegria e entusiasmo, porém quando o resultado é ruim, a criança fica entristecida, cabisbaixa, no entanto, a professora dá conselhos e palavras de estímulo para que ela melhore no dia seguinte (diário de campo 3).

Algumas crianças preocupavam-se em concluir suas atividades, melhorar seu comportamento a fim de que pudesse receber uma cor satisfatória. Não se pode afirmar que dessa forma haveria aprendizagem significativa ou até mesmo avanços cognitivos, porém, no quesito atenção melhorou bastante.

Joana declara os objetivos almejados diante da aprendizagem das crianças Pedro e Daniel:

Sim, é diferente. Porque o Pedro eu cobro mais na questão da aprendizagem porque eu sei que ele tem condição de responder. E, o Daniel, não, é mais a questão da socialização e também faz dois anos que ele está comigo, eu já estou me sentindo, assim, que ele... eu já fiz o que podia fazer por ele. Embora, também, porque o Daniel é uma criança que tem todo um acompanhamento necessário, se ele não desenvolve, por que... Eu não vou ter condições.

Percebe-se que a presença da criança com NEE, na sala de aula, não modificou a prática pedagógica da professora, sobretudo, em relação às atividades e aos materiais didáticos diversificados. Entende-se que suas ações têm forte influência na falta de expectativa na aprendizagem das crianças com NEE, principalmente, a do Daniel. Isso, também decorre do conhecimento aligeirado e não aprofundado sobre como ocorre o desenvolvimento da criança e quais as necessidades condizentes com sua idade. De acordo com Bruno (2006, p. 29):

O pressuposto epistemológico da abordagem pedagógica inclusiva é de que o conhecimento é construído pelo indivíduo, e a aprendizagem é um processo com tempo e ritmo diversificado, determinado pela qualidade da interação, do nível de participação e problematização, das oportunidades de vivenciar experiências, construir significados, elaborar e partilhar conhecimentos em grupo.

O problema parece se situar também no fato da professora não se sentir em condições de trabalhar com os diferentes níveis e ritmos encontrados na sala de aula e, com

isso, é pertinente pensar que todos têm que aprender ao mesmo tempo e da mesma forma, o conteúdo que ela repassa. Na defesa de uma prática docente é necessária uma ação educativa pautada na compreensão da aprendizagem para o desenvolvimento das crianças com NEE, em particular dos três a seis anos, destacando a interação social, recorre-se a teoria da psicogênese da pessoa de Wallon.

4.3.2 Elementos da teoria walloniana na relação da professora Joana com seus alunos

Joana demonstra carinho com todas as crianças. “[...] eu estou lá na mesa, ali e ele (Pedro) vem todo tempo me abraçando, pegando na minha mão, querendo pegar na minha mão pra mim levar ele até ali”. A passagem a seguir reforça:

O Daniel chegou às 13h50min, a professora recebe-o com carinho e atenção, perguntou-o porque ele está faltando tanto, qual era o motivo. Ele balbucia alguns sons.

Joana demonstra compreensão e repete: “estava doente, gripado, é?”.

A mãe dele confirma e esclarece que ela também estava doente, por isso, não podia vir deixá-lo (diário de campo 3).

Ela descreve como é sua relação com as crianças Pedro e Daniel:

O Daniel é... Ele já evoluiu muito, assim, porque ele era muito dependente e era bem carinhoso, beijava, abraçava. Hoje ele já está ficando mais independente e, e esse carinho diminuiu um pouco, está ficando mais afastado. Não é que ele não gosta de mim, é porque ele gosta de mim, sim. Mas, ele não está mais com aquele jeitinho dele, não sei se a convivência com os outros. Que ele era diferente nisto também, chegava, abraçava, beijava, mas agora (...). Mas, ele tá ficando assim também, mas, assim, a questão é ele me obedece é eu falo com ele. Ele me obedece, ele se aquieta, pára, cala (suspiro), eu acho que é bom. Mas, só agora ele está faltando muito agora, problemas de doença, está faltando.

O Pedro, ele chegou, ele não respeitava, nem nada, era chute, murros, quebrar meus óculos, tirou meus óculos já, jogou no chão, quebrar aqui. Mas, agora não, ele está mais calmo, só que nós tivemos conversando com a mãe dele e soube dos acontecimentos que teve separação, mudança e, ele está passando por um processo, que ninguém sabia, e parece que agora que agora está melhorando por lá. Eu tenho esperança que ele vai mudar.

A teoria walloniana contempla que o professor deve demonstrar autonomia na condução do seu fazer pedagógico e promover investigação, a partir de um olhar atento às ações e às particularidades de seus alunos, sobretudo, quando se trata de momentos de conflitos vivenciados em contato com os grupos. Dér (2004, p. 70) corrobora afirmando:

Os conflitos e as contradições provocados pela necessidade de se afirmar logo vão dar nova orientação à criança, que leva a considerar o outro como

um modelo a ser superado. As qualidades encontradas na sua própria pessoa já não são mais suficientes, por isso ela deseja se apropriar, pela imitação, das qualidades e das vantagens que encontra nos outros. Nessa terceira fase de confronto eu-outro, a criança busca não somente um admirador, mas um modelo.

Os conflitos nessas turmas de Jardim II são constantes e frequentes. Devido ao estágio em que essas crianças vivem o personalismo, que acarreta a diferenciação do outro, dessa forma as relações irão formar laços significativos de afetividade, de empatia ou de recusa. “[...] é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo” (DANTAS, 1992 p. 91). Frente aos conflitos e aos desentendimentos às vezes são solucionados entre eles, mas, também, não deixam de recorrer à professora, conforme episódio:

A professora tenta dar a lição às crianças, enquanto isso, os outros continuam brincando com o jogo, juntamente, com o Daniel. Uma menina ajuda-o a encaixar as peças para dar formar algum objeto.

Há um conflito entre o Daniel e uma menina, ele começa a chorar.

A professora pergunta o que houve, um menino diz que a menina tinha tomado o brinquedo do Daniel.

A professora fala para ele parar de chorar e deixar de bobagem e manda a menina sai de perto dele.

Outra menina em pé se aproxima do Daniel e começa a tocá-la e ela se afasta, depois segue para frente e ele repete a brincadeira.

Dois meninos começam a se esmurrar, um grita pela professora.

A professora com expressão de irritação, ordena que parem de confusão.

Eles obedecem e retornam a sua mesinha para anotar a agenda.

A professora chama a atenção de uma menina que não consegue concluir a atividade e muito menos anotar a agenda. Um menino dirige-se a professora e reclama do colega dizendo: “não quero conversa com você, deixe de enredar e vá fazer sua atividade, pois senão ficará sem recreio” (diário de campo 3).

Joana não consegue compreender a fase de marcante conflito pela qual as crianças estão passando. O papel do professor como mediador nessas situações é discutida por Schramm (2009, p. 35):

A forma como os adultos reagem às situações de conflitos vai ter repercussão na maneira como as crianças vão se apropriar e internalizar essas vivências. Ou seja, o adulto pode interferir de forma mais acolhedora, propiciando na maneira do possível autonomia as crianças na resolução de conflitos que surgem entre elas ou de forma mais repressiva, negando ou abafando essas ocorrências.

A professora prefere muitas vezes ignorar as reclamações ou acaba por fazer comentários “parar de chorar e deixar de bobagem” não contribuindo nas relações com as crianças. Utiliza-se de ameaças para tentar conter as confusões. A professora, às vezes, não

consegue distanciar-se, emocionalmente, dos conflitos e acaba se descontrolando e reprimindo cada vez mais as crianças.

Na Sala 1, percebeu-se a falta de interação do Pedro com as outras crianças, logo quando ingressou na turma, ele apresentava atitudes agressivas, machucava constantemente quem se aproximava, conforme foi relatado anteriormente. No entanto, seu comportamento vem melhorando e os seus colegas já conseguem brincar e divertir-se com ele, porém ainda com certa ressalva. As demais crianças ficam com receio das ações acometidas por ele. A criança é “[...] feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser susceptível de desenvolvimento e de novidades (WALLON, 1981, p. 233). A professora Joana descreve o Pedro: “porque ele chegou muito agressivo, de uma hora pra outra ele dá tapa no rosto do outro. Os meninos ainda são assim com ele. Eu já estou sentindo que eles estão se chegando. Com a ajuda da menina (Maria). A professora mais uma vez atribui à Maria a responsabilidade de ajudar o Pedro. As intervenções que são pertinentes à prática pedagógica da professora é mascarada e repassada à acompanhante.

Na Sala 2, constatou-se que as crianças relacionam-se em cumplicidade e harmonia com o Daniel isso também perdura em outros espaços da escola. O Daniel interage bem com as outras crianças: conversam, cantam, dançam, brincam. Conforme episódio a seguir: “Todos brincam alegremente, as crianças têm certo cuidado com o Daniel, oferecem brinquedos e ajuda-o a montar com as peças de encaixe, demonstram carinho e amabilidade com ele. Este por sua vez interage com os colegas e receptividade nos sentimentos” (diário de campo 3). Joana contribui: “todos brincam com ele. Mas, tem um problema que ele brinca mais que os outros. Ele fica mais folgado, lendo revista, mexendo na revistas, nos brinquedos enquanto os outros estão ocupados, porque ele não faz”.

Dessa forma, a importância de envolver as crianças em trabalho de grupo, sobretudo, as crianças com NEE, pode contribuir efetivamente para a aprendizagem, como esclarece Wallon (1986a, p. 176):

O grupo é indispensável à criança, não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que ela terá desta última. O grupo coloca entre duas exigências opostas. Por um lado, há a afiliação ao grupo como conjunto, senão o grupo perde sua qualidade de grupo. A criança deverá assimilar seu caso ao de todos os outros participantes; deverá identificar-se com o grupo em sua totalidade, ou seja, com indivíduos, interesses e aspirações. Por outro lado, só poderá agregar-se verdadeiramente ao grupo se entrar em sua estrutura,

ou seja, assumindo um lugar e um papel determinados, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros de suas façanhas e fraquezas. Em resumo, assumindo entre os outros membros a postura de indivíduo distinto que tem sua auto-estima e cuja autonomia, consequentemente, não pode ser ignorada.

A criança na educação infantil iniciará sua busca de autonomia e conquista de seu espaço. As relações com outras crianças possibilitará a construção de conceitos e de conhecimentos acerca da convivência, do respeito e do companheirismo.

A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais (DANTAS, 1992, p. 65-66).

Nota-se que o grau de envolvimento e o vínculo afetivo com as crianças são fatores que contribuem para o processo de aprendizagem e favorecem as relações de cumplicidade e de respeito mútuo.

O Daniel não fez nada na folhinha a não ser rabiscos e bolinhas. Ele pega o lápis e ficou apontando para um colega. A professora observa e reclama: “Daniel não faça isso”. Ele obedece. Mas, logo em seguida levanta-se e agarra no pescoço do mesmo menino. A professora retruca: “Daniel, pare, não machuque o seu colega”. Ele imediatamente obedeceu. O Daniel neste momento estava brincando com o colega, no entanto a professora preocupou-se em não se machucarem. O Daniel obedece sempre a professora, há uma relação emocional muito forte, ambos se respeitam e se gostam (diário de campo 3).

4.3.3 Episódios das aulas da professora Joana

Os relatos de episódios observados nas turmas da Joana denominados como “momentos” servirão para análise da prática pedagógica da professora de Educação Infantil: como se dá o processo de inclusão à luz da teoria walloniana. Teoria que fornece elementos para compreender e aprofundar a ação pedagógica, bem como, suporte ao ensino de qualidade que ora a escola não consegue oferecer.

O primeiro e o segundo episódios são referentes a turma do Pedro, turno da manhã. O terceiro e quarto retratam situações da turma do Daniel, turno da tarde.

4.3.3.1 Momento formação de palavras

O relato do episódio, a seguir, indica uma atividade proposta pela professora Joana em que as crianças teriam que se utilizar do alfabeto móvel para formar palavras, no entanto, essas palavras não seriam escolhidas pelas crianças, mas sim, sugeridas pela professora através de algumas figuras.

Joana coloca no centro da roda uma Roleta de Letras (confeccionado por ela com material reciclável). Ela anuncia que cada criança irá girar a seta e falar a letra que está sendo indicada. A professora chama uma criança por vez e aquela que não souber a letra as demais ajudam. Pedro nem se importa com a dinâmica e levanta-se do chão e vai mexer no armário da Joana. Ela não dá importância e continua a brincadeira.

Joana continua a atividade.

Ela chama o Pedro para participar. Ele retorna a roda e gira a roleta. A seta indica a letra G. A professora pergunta que letra era aquela, ele disse A, e os colegas ajudam-no dizendo: “G” e ele repete. Logo, sai da rodinha e retorna a mesinha. A professora chama-o de volta e ele nem ligou.

Joana começa a explicar: “você vão para suas mesinhas, eu entregarei o alfabeto móvel (E.V.A.) para que vocês possam formar algumas palavras. Eu mostrarei algumas figuras, vocês estarão também, recebendo uma atividade na folhinha com as mesmas figuras. Vocês deverão formar a palavras com as letras e depois escrevê-las na folhinha, abaixo da figura correspondente”. O Pedro fica repetindo o que a professora falava, ela solicita que ele fique em silêncio para entender o que deveria fazer.

A professora distribui as letras nos grupos. E lembra-os da formação das palavras a partir das figuras que ela irá apresentar. Ela apresenta a primeira figura: um gato, pergunta como se escreve essa palavra GATO. Algumas crianças respondem e a ela solicita que todos repitam a palavra. A professora começa a apresentar as figuras. A primeira é de um gato. Ela pergunta as crianças “que figura é essa?”. Eles respondem: “gato”. Ela continua: “como se escreve a palavra GATO?”. Alguns dizem “A” e “O”. Ela pergunta: “qual a primeira letra da palavra gato?”. Uma menina diz: “G”. A professora ajuda, “vamos lá, GA, como se escreve?”. Alguém diz: “G” e “A” e agora TO, alguém completa “T” e “O”. Depois desse processo a professora vai passando de mesa em mesa observando como estão montando as palavras. As crianças começam a remexer nas letras a fim de montarem a palavra solicitada.

Joana fica circulando entre as mesinhas, orientando as crianças, questionando se estavam formando corretamente as palavras, pedindo as crianças que refaçam a leitura da palavra, observem o som das sílabas para poder identificar os pedacinhos que compõem a palavra.

Eu estava próxima a mesinha que só havia meninas, elas olham pra mim e perguntam qual a letra para formar a palavra. Eu pedia que elas falassem a palavra. Elas diziam: “GATO”. Eu perguntei como se escreve GA, uma disse “A”, outra confirmava, apenas uma menina conseguia dizer “G e A”. Então elas procuravam as letras. Eu perguntei e “TO?”. Uma “O”, outra confirmava. Mas a Pedroa disse “T e O”. Daí elas procuraram. Isso se repetiu e todas as palavras. Algumas vezes eu saía e ia a outras mesinhas, Joana mostra a figura de um pirulito e pergunta como é a escrita, algumas crianças respondem: “PIRULITO”. Ela repete a palavra e depois escreve a

palavra, pedacinho a pedacinho. Agora tentem formar. Ela vai passando de mesa em mesa.

Pedro permanece sozinho. A professora vai ao encontro dele e ensina a formar PIRU. Ela retira-se e deixa que continue. Eu aproximei-me e perguntei sobre o resto da palavra, “como se escreve LI”? Ele responde: “I”, Então pega a letra I. Eu pergunto e o “TO”. Ele diz “O”, então acrescenta a letra O. Eu chamei a professora para ver o que ele tinha formado, ela relata: “eu formei com ele o início da palavra, ele ainda está na fase vocálica”. Joana sai em direção a outras crianças. Eu pedi que ele escrevesse agora a palavra formada.

A professora passa em todas as mesinhas, lembra as crianças que além de formarem as palavras, elas devem escrevê-las na folhinha (diário de campo 2).

Nota-se o realce que é dado a assimilação da leitura e da escrita. Porém, fica evidente a dificuldade da professora em atender a todas as crianças, não podendo permanecer muito tempo nas mesas e auxiliar na construção dessas palavras. A professora teve a preocupação, logo de início, em mesclar nas mesinhas crianças que já conhecem letras e sílabas a outras crianças que ainda não reconhecem nenhuma letra. Sua intervenção não conseguiu atingir plenamente as dificuldades apresentadas pelas crianças.

Nessa atividade, Joana não se sentou ao lado do Pedro, apenas ajudou-o rapidamente. Ela utilizou-se da estratégia de deixá-lo só a fim de obrigá-lo a aceitar a ajuda de outra criança. No entanto, não surtiu efeito, acabou sendo auxiliado pela Maria. Observa-se a atitude da professora em não ensinar, pois sua expectativa com relação a Pedro é apenas a socialização.

4.3.3.2 Momento trabalhando a família silábica “S”

O seguir o relato da atividade proposta para as crianças conhecerem a letra S, a família dessa letra, bem como, realizar a leituras de palavras que iniciassem com a referida letra:

Joana pega um pote de letras móveis (E.V.A.). Ela apresenta as vogais e as crianças repetem o som. Ela mostra a letra S e conta uma história: “A letra S vivia sozinha e de repente encontrou as vogais e juntamente com elas formarão algumas famílias”. Daí todos repetem o que a professora fala: “SA, SE, SI, SO e SU”. Depois a professora utiliza-se do alfabeto móvel (madeira) para demonstrar a família do ‘S’. As crianças fazem a leitura coletiva, repetem cerca de cinco vezes, conforme a professora vai manuseando as famílias.

A professora explica a atividade na apostila da página 164. Na atividade há algumas figuras. Joana pergunta o nome delas e como escrevê-las. Algumas crianças respondem.

Pedro nem liga para leitura, pois está sentado na mesinha no canto da sala de aula. A atividade consiste em escrever a letra S dentro da figura, somente a figura que começa com esta letra. Na próxima questão eles devem circular nas palavras a letra S. Ao fim da roda, todas as crianças direcionam as mesinhas e pegam seu material, de costume: apostila, agenda, targeta, lápis e borracha.

Joana começa a fazer uns desenhos na lousa. Depois pede que as crianças digam o nome e como pode escrevê-la, abaixo da figura. As crianças indicam as letras e a professora vai escrevendo pedacinho por pedacinho (sílabas). As figuras desenhadas foram: SACO, SAPATO, SACOLA, SORVETE. Percebe-se que as sempre são as mesmas crianças que respondem. A professora solicita que essas crianças fiquem em silêncio, para que os demais consigam também responder. Pedro nem olha pra lousa, fica olhando para os colegas com o lápis da boca. Após a escrita na lousa, a professora pede a todos para acompanharem a leitura. Finalizando essa etapa, as crianças retornam a escrita na apostila. Enquanto isso, a professora circula nas mesinhas ajudando-as a encontrarem a página da atividade e se estão conseguindo fazendo a atividade.

Joana tenta ajudar Pedro, pois ele não consegue sozinho, mas, logo, deixa-o de lado e vai auxiliar crianças. Então, fica a cargo da Maria mostrar como fazer, apontar letra a letra. Ela demonstra carinho por ele, abraça-o e beija-o. Mas, logo que ela sai de perto dele e pára de fazer a atividade. A cada letra que Pedro circula, ela chama a professora para ver, mas, Joana permanece escrevendo nas palavras na lousa (diário de campo 2).

Mas uma vez a professora não foi a mesa do Pedro e muito menos lhe deu atenção quando solicitada. A presença da Maria deixa a professora numa situação cômoda, parece que a responsabilidade em ensinar e orientar o Pedro nas atividades não seria dela, mas, da acompanhante por ter a condição de dedicar-se exclusivamente ao menino.

As crianças permanecem muito soltas, algumas conversam, outras brincam, chamando a atenção de quem está realizando a atividade.

4.2.3.3 Momento matemática - noções de igual e diferente

A seguir o relato do episódio ocorrido na sala 2, na qual estuda Daniel. A professora Joana utiliza-se da apostila para ensinar matemática:

Joana mostra a apostila, na página que trata de uma atividade de matemática, referente ao assunto: IGUAL e DIFERENTE. Ela demonstra o significado dessas palavras a partir de exemplos.

A professora explica como será a atividade do dia.

Todos retornam as mesinhas e pegam os materiais: apostila, agenda, lápis de escrever, borracha e a tarjeta.

Joana pega o caderno do Daniel, escreve o nome dele bem clarinho e solicita que ele cubra-o com lápis de escrever.

A professora continua a explicação e de vez em quando chama a atenção de algumas crianças, na maioria meninas, para observarem como devem realizar a tarefa.

O Daniel sai da mesinha e vai olhar os cartazes que estavam expostos na parede, o tema era o DIA DAS CRIANÇAS. Há um menino na frente dos cartazes e está dificultando a visibilidade do Daniel. A professora observando a cena, pede que o menino mude de mesa. O Daniel agora fica com o espaço livre para contemplar os cartazes. Ele passa as mãos nas figuras e balbucia algumas palavras.

Enquanto isso, a professora tenta, incansavelmente, explicar as crianças as atividades. Ela fica aborrecida com a distração de algumas crianças. O Daniel deixa de olhar os cartazes e vai folhear as revistas que ficam próximas a mesa da professora. A professora finaliza as explicações e passeia por entre as mesinhas e constata o que às crianças entenderam e realizaram.

Joana encontra-se sua mesa e observa as atitudes de Daniel. Ela começa a conversar com ele, perguntar como ele estava; o que tinha feito. Ele responde através de sons compreensíveis pela professora.

Daniel aponta uma figura do homem-aranha na revista e pergunta quem é, Joana responde que é o homem-aranha, utilizando-se de palavra e de gestos. Ele tenta repetir a palavra sem sucesso, só consegue fazer o gesto.

Algumas crianças apresentam o hábito de não trazerem lápis de escrever e ficam a pedir a professora. Constantemente, há sempre as mesmas crianças solicitando lápis ou então para a professora fazer a ponta do lápis.

Joana pede que as crianças tragam os cadernos. Nesse momento é feita algumas intervenções, sugestões do que falta e o que as crianças precisam melhorar. A professora declara que no momento que as crianças estão na atividade, ela aproveita para verificar as agendas e os cadernos, bem como, copiar a atividade de casa para eles.

A professora aborreceu-se com as queixas constantes, de um determinado grupo, daí ela tirou a mesinha do lugar e colocou-a bem na frente, próxima a sua mesa. Nessa mesa ficaram apenas as crianças que não tinha concluída a atividade até então.

A professora retorna a sua mesa e pergunta ao Daniel se ele vai passar a tarde ali, lendo revistas. Ela, por sua vez, pegou a apostila do Daniel e determinou que ele pegasse lápis de cor para colorir os desenhos da página. Ele prontamente atendeu. Ele começou a pintar na página certa, depois ficou pintando aleatoriamente (diário de campo 3).

A professora não olhou mais a apostila do Daniel que não foi instigado a continuar a atividade. Assim, neste episódio, não foram respeitadas as diferenças e o tempo de aprendizagem das crianças. Nesse sentido Kramer (2007, p. 85) corrobora:

As crianças são sempre diferentes uma das outras, não só em termos de seus interesses, mas também do seu ritmo de desenvolvimento e dos conhecimentos anteriormente adquiridos. Dada essa heterogeneidade, as atividades planejadas devem conter níveis diversos de dificuldade (graduação), de maneira que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades específicas de crescimento sejam, simultaneamente, desafiadas, tendo seus interesses e conhecimentos expandidos.

Constata-se que a professora Joana não consegue desenvolver um trabalho com as crianças para atingir seus interesses. Há uma ênfase maior nos conteúdos conceituais a partir de exposição. O cognitivo é predominante, ficando de lado os outros aspectos importantes na

formação da criança: afetivo, sociocultural e psicomotor. As crianças não vivenciam situações que possam ajudá-las na compreensão dos assuntos. O tratamento destinado pela professora reforça a ideia de turma homogênea. Todas essas investigações alentam e declaram o desconhecimento que Joana possui sobre como ocorre o desenvolvimento infantil.

4.2.3.4 Momento leitura de texto

A seguir o relato de uma atividade típica na prática pedagógica de Joana, a leitura de textos:

A professora escreve no quadro branco todas as informações contidas na página da apostila. Ela solicita que todos façam a leitura, mas, olhando para o quadro e acompanhando-a. Ela incentiva as crianças a participarem. Algumas crianças permanecem atentas, outras ficam dispersas. O Daniel não ficou atento à leitura, às vezes repete o que a professora fala, mas sem olhar para o quadro e continua desenhando bolinhas na apostila. A professora continua a leitura e não chama a atenção dele. Após a leitura, a professora trabalha com as crianças, as perguntas do texto. Ela copia as respostas dadas pelas crianças no quadro e alerta as crianças para escreverem as respostas na apostila.

Ao concluir a atividade, a professora foi sentar-se em sua mesa, algumas vezes chama a atenção das crianças que estão conversando. Ela chega a ameaçá-las sem não concluírem a atividade, ficaram sem recreio.

Daniel levantou-se da cadeira e foi à professora mostrar sua atividade. Ela olhou de longe e solicitou que ele sentasse. Joana dirigiu-se a mim e falou: “ele não faz nada, apenas bolinhas, riscos e rabiscos”.

Joana leu as perguntas para as crianças responderem. Ela anota no quadro as respostas e anuncia que todos façam na apostila. A professora dirigiu-se a mim e confidenciou que se não fizer daquela forma a atividade na lousa, algumas crianças não conseguiriam realizar.

O Daniel folheia sua apostila, sem escrever nada, apenas e aponta para as figuras e balbucia algumas palavras (diário de campo 3).

A professora circula nas mesinhas, verificando se todos haviam terminado a atividade. Ela ajuda aquelas que ainda não conseguiram concluir. À medida que vai passando, chama a atenção das crianças quanto ao jeito que devem sentar, como devem se comportar.

O Daniel começa a bater na mesa e a professora ordena que ele pare. Mas, ele continua. Dirigiu-se a mesa dele, olha-o nos olhos e não fala nada, apenas demonstra desaprovção. Então, ele decide parar. Nesse momento, é visível a intensidade de autoridade e capacidade da professora em manejar as ações das crianças, assim como, silenciar as pequenas vozes que clamam por atenção.

Ao observar as aulas de Joana, percebe-se que a professora preocupa-se com a assimilação e aquisição da leitura e da escrita das crianças, no entanto, ela não possui conhecimento suficiente que favoreça o envolvimento das crianças nas atividades, bem como, o reconhecimento das potencialidades e habilidades que cada criança possui e que possa ser explorada no contexto escolar.

Joana reclama das constantes conversas e falta de atenção que algumas crianças apresentam que acabam por lhe provocar incômodo e insatisfação no ato de ensinar, porém suas atitudes para sanar esses problemas consistem em ameaças e repreensões. A frase mais frequente em sua fala é “deixar sem recreio” a criança que não finalizar a atividade. Algumas crianças conseguem reagir às suas intimidações e concluem as tarefas, no entanto, há outras que frequentemente ficam sem o lazer do recreio, ao lado da professora tentando sem sucesso copiar a atividade e a agenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar as práticas pedagógicas de professores, com vistas a identificar as necessidades de formação referente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no contexto da Educação Infantil a luz da abordagem walloniana, consiste em uma investigação relevante e desafiadora.

Relevante por utilizar-se de uma teoria, pouco difundida e com escassas pesquisas. Esta teoria em seu trabalho original resgata as dimensões motoras, afetivas e cognitivas que formam a pessoa; dimensões que se digladiam e complementam de forma dialética. Dessa forma, pensar a formação de professores para educação inclusiva significa resgatar a pessoa do professor.

Desafiadora porque através do olhar sobre a prática pedagógica das professoras poder-se-á tecer análises, tentando compreender no contexto da escola, que estão por trás das concepções dos sujeitos e como isso se materializa na ação com criança com NEE.

Considera-se relevante retomar algumas discussões realizadas nos capítulos anteriores por acreditar que são pertinentes para posteriormente referendar a análise dos dados da pesquisa.

No primeiro capítulo, destacou-se a atuação da escola regular como um lugar favorável à inclusão de todas as crianças. Nesse ambiente, faz-se necessário algumas mudanças, para que os alunos obtenham sucesso e aprendizagem significativa, tais como: proposta inovadora, trabalho cooperativo, gestão escolar descentralizada, planejamentos participativos e respostas educativas articuladas com a demanda de alunos. Sobre esse aspecto, Carvalho (2007, p. 150-151) sugere: “Maior conscientização acerca do significado da diversidade em educação, evitando-se o risco de contribuirmos para maior desigualdade, na medida em que não diversificamos as ofertas, ainda que tenhamos como propósito a igualdade de acesso à educação comum”.

As escolas precisam oferecer na Educação Infantil ambientes de socialização, momentos de trocas que favoreçam o contato e os conflitos entre crianças e adultos de

diferentes culturas, hábitos, costumes, valores e, mais ainda, apresentem necessidades educacionais especiais.

No segundo capítulo, tentou-se fazer alusão à formação dos professores da Educação Infantil, em uma abordagem inclusiva no Brasil, percebendo como se processa a formação inicial e continuada, bem como as necessidades formativas presentes e/ou inexistentes diante dessas formações. Quando se pensa em Formação docente para Educação Infantil em uma perspectiva inclusiva, levam-se em consideração vários aspectos importantes:

- Não há uma especificidade na formação do professor para a Educação Infantil nos cursos de formação iniciais;

- Em relação à educação inclusiva, não há ainda formação que contemple todas as NEEs;

Na Educação Infantil, é fundamental que o professor perceba a criança como uma pessoa em desenvolvimento e construção, com potencialidades e capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais. Para isso, deverá ter conhecimento de como ocorre o processo de desenvolvimento infantil.

Mesmo existindo documentos, como: Adaptações Curriculares Nacionais (1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial (1994), RCNEI (1998a, 1998b), entre outros, ainda não se percebe reformulações nos cursos destinados a trabalhar com a diversidade;

- Conforme alguns autores como: Almeida (2005), Denari (2001), González (2002), Mendes (2001), Mittler (2003), Nóvoa, (1997), dentre outros, os cursos de graduação não estão conseguindo formar professores para lidar com crianças com NEEs.

Dessa forma, faz-se necessário repensar uma pedagogia que consiga promover a aprendizagem condizente a toda clientela. Nesse tocante, é essencial o acesso dos professores a cursos de formação continuada a fim de que possam trazer a tona os saberes e práticas vivenciados na sua experiência profissional e refletir sobre essa prática a partir de novos conceitos e conhecimentos adquiridos.

No terceiro capítulo apresentou-se os conceitos fundamentais das ideias principais de Henri Wallon. No ensajo buscou-se perceber que contribuições seriam pertinentes à formação do educador infantil, principalmente, nessa perspectiva inclusiva.

A teoria de Henri Wallon sobre a psicogênese da criança possibilita a ampliação e a compreensão do professor acerca de como se dá o desenvolvimento da pessoa, nas suas dimensões: afetiva, motora, cognitiva. Nesse tocante, o professor terá suporte teórico que interfira na sua ação pedagógica na promoção de um ensino pautado nas necessidades educacionais de cada criança. De acordo com essa teoria foi possível extrair alguns subsídios a fim de clarificar a importância na formação do educador infantil:

- ✖ Em destaque há o Projeto de reforma Langevin-Wallon no qual oferece informações essenciais para um projeto educacional com princípios de justiça, dignidade, orientação e cultura geral, partindo de concepções sobre escola, homem, sociedade.

- ✖ A relação de sintonia e parceria da Psicologia e da Educação, ambas capazes integrantes de pesquisa, observação e análise. A psicologia através da pesquisa pedagógica fornece embasamento para mudanças educativas, e a educação, por sua vez, contribuir com essas pesquisas enriquecendo-as. No entanto, o que se constata é que não acontece essa reciprocidade na prática.

- ✖ A compreensão de cada etapa do desenvolvimento, entendendo a evolução da inteligência na construção da afetividade, dessa forma, perceber as diferentes maneiras de trabalhar o cognitivo e o afetivo dentro do contexto escolar;

- ✖ O conhecimento e a compreensão da emoção na criança com relação ao adulto e que efeito isso produz no meio físico. Na sala de aula, o professor precisa entender o seu funcionamento para daí conduzir seu fazer pedagógico;

- ✖ As concepções walloniana na articulação movimento, emoção e cognição, tendo como parâmetro as bases orgânicas e corporais, nessa compreensão o professor descobrirá diferentes formas de dar carinho, atenção, afeto. A criança em contato e adaptada ao meio escolar cria laços afetivos e começa a estabelecer suas relações com o mundo, passando a reconhecer o outro e percebendo-se diferente desse outro. Na oportunidade o professor promoverá também atividades que contemplem o respeito ao movimento e gere na criança o conhecimento do seu próprio corpo. Nas palavras de Wallon (1981, p. 29) é fundamental: “[...] observar a criança no seu desenvolvimento tomando-a por ponto de

partida, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades e estudando os estádios correspondentes sem os submeter à censura prévia das nossas definições lógicas”.

Com a pesquisa, almeja-se que a reflexão diante da teoria da psicogenética walloniana possibilite uma abrangência sobre como se constitui a pessoa a fim de que possa dar suporte teórico e metodológico aos professores que se destinam a ensinar crianças na Educação Infantil, assim como, também utiliza-se de instrumentos para lidar com crianças com NEEs. Para reforçar a atuação das professoras Ana e Joana, extraiu-se algumas ideias apontadas por Kramer (2007, p. 38) como sugestões para a construção dos aspectos metodológicos:

- tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade;
- observar as ações infantis e as interações entre as crianças, valorizando essas atividades;
- confiar nas possibilidades que todas as crianças têm de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua auto-estima positiva;
- propor atividades com sentido, reais e desafiadoras para as crianças, que sejam, pois simultaneamente significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade;
- favorecer a ampliação do processo de construção dos conhecimentos, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social;
- enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação.

Assim, ao caminhar na investigação, algumas considerações finais foram traçadas e a partir da análise dos dados levantados alguns comentários merecem destaque.

Dois pontos em comum entre essas professoras, primeiro, o fato de atuarem aproximadamente dez anos no magistério. Segundo por cursarem a Pedagogia, em Regime Especial. Curso este que ocorreu de forma aligeirada e de curta duração, não contemplando disciplinas que atendessem as novas exigências para formação do professor capaz de lidar com a diversidade. Pensando na formação para educação inclusiva não poderá estar desvinculada da formação geral: acarretou em lacunas e falhas teóricas e metodologias para a condução de práticas inclusivas. E isso persistiu até nos curso de pós-graduação que participaram. A falta de conhecimento sobre como ocorre o desenvolvimento infantil, os interesses e anseios das crianças de acordo com a sua idade, ficando o saber a margem da superficialidade.

A formação continuada que as professoras participaram consistiram, notadamente, de informações. Não contemplaram trocas de experiências, discussão sobre as teorias e metodologias aplicadas na sala de aula. O que se notou foi o esvaziamento de conteúdos por não promoverem mudanças na prática pedagógica.

As necessidades formativas das professoras estiveram evidentes nas situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula; constatou-se que elas conduziam as aulas através de recursos e estratégias criadas a partir do que já deu certo em outras turmas, gerando atividades, por muitas vezes, distantes do interesse das próprias crianças e fora do contexto no qual estavam inseridas. A prática pedagógica está alicerçada em ideias e concepções que as professoras se apropriaram no decorrer de sua trajetória profissional.

As professoras Ana e Joana já haviam recebido crianças com NEEs em outras oportunidades, porém, constatou-se que há muitas inseguranças e receios em lidar com esses alunos. O contato com a criança diferente, por vezes, incomoda. A inclusão escolar ainda é um entrave nas relações professora e aluno. Ocorre o acolhimento e o envolvimento das professoras com as crianças com NEE; porém, nas concepções recorrentes de inclusão, a intenção é a socialização e não mediar conteúdos conceituais. O fator ensinar não é de responsabilidade da professora, cabendo aos profissionais especializados (fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicopedagoga, psicóloga, entre outros) a missão de educar. O ensino numa perspectiva inclusiva exige mudanças de atitudes, pensamentos, sentimentos e conhecimentos por parte dos docentes. A socialização das crianças é fator importante, porém a educação infantil não pode hiper-privilegiar um aspecto do desenvolvimento em detrimento de outros apresentando ou não NEE.

As professoras demonstram atitudes de descaso, às vezes, diante dos conflitos promovidos pelas crianças, ignorando as reclamações. Como consequência envolvem-se emocionalmente, perdendo o controle. Para sanar e/ou reprimir comportamentos indesejados, utilizam a intimidação: suspensão do recreio. Tais práticas parecem indevidas para todas as crianças da sala.

A propósito, as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras Ana e Joana estão pautadas no disciplinamento, na manutenção da ordem e na ênfase no conceitual/cognitivo, deixando de lado outros aspectos imprescindíveis para a formação do

sujeito: afetivo, sociocultural/espiritual e psicomotor. Com relação aos alunos com NEE as professoras, enfatizam a socialização.

Pautada no ensino tradicional, a condução das aulas partem do ponto de vista das professoras: desconhecimentos teóricos. Averiguo-se que Ana e Joana parecem lidar com sala de aula de turmas homogêneas, reincidindo um ensino uniforme possível de atender a todos, não há atividades diferenciadas e/ou diversificadas.

Suas necessidades formativas, com efeito, incidem não somente sobre saberes do campo da educação especial/educação inclusiva, mas, especialmente, sobre o desenvolvimento infantil e as mediações pedagógicas, capazes de colaborar na aceitação da diferença e nos potenciais de todas as crianças da sala. A melhoria da qualidade da formação das professoras, neste sentido, seria válida para todos os alunos.

Enfatiza-se a partir dessa pesquisa a necessidade de realizar outros estudos, tendo como pano de fundo a teoria walloniana, a fim de compreender e fornecer instrumentos teóricos para um fazer pedagógico das professoras da Educação Infantil, na tentativa de entender o desenvolvimento da pessoa, na possibilidade de avançar nas discussões e reflexões sobre como lidar com as crianças com e sem NEEs, promovendo um ensino de qualidade e contribuindo na formação de um novo sujeito crítico, participativo, resgatando e enfatizando as suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madrid: Narcea, 2001.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2005, p. 1-7. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão afetiva e o processo de ensino aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007, p. 15-24.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 119-140.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 71-86.

AMARAL, Daniela Patti do. Paradigmas da inclusão: uma introdução. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 11-20.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 51-58.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

AQUINO, Ligia Leão de. Professoras de educação infantil e saber docente. In: **Revista Teia**. Rio de Janeiro, ano 6, Nº 11-12, jan/dez. 2005, p. 1-12.

ARAUJO, Márcia Eliana Migotto. **Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2005, p. 1-18.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BASTOS, Alice Beatriz B. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BASTOS, Alice Beatriz B; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **Henri Wallon: Psicologia e educação**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 39-49.

BOGDAN, Rorbert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica e sua especificidade?. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2006, p. 1-18.

BRASIL. **Educação inclusiva: fundamentação filosófica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

BRASIL. **Educação inclusiva: saberes e práticas da inclusão v.1**. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

BRASIL. **O Processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998a, volume 1.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento do mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998b, volume 3.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília: MEC, SEESP, 2004c.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Introdução. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CAIXETA, Marcelo; COSTA, Ferando César O.; HANNA, Marcelo michel. **A mente de Wallon**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

CARLINO, Eliana Prado. **As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores**. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, SP: Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2000.

CARVALHO, Elda Maria Rodrigues de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. In: **Psicologia: ciências e profissão**. sep. 2003, vol.23, nº. 3, p.84-89.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2004

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti; OLIVEIRA, Valeska Fortes de O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: **28ª Reunião ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2005. 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. p. 1-6.

DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 18 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

DENARI, Fátima Elisabeth. A escolha perante as diferenças: um olhar sobre a formação de professor. In: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001, p. 177-181.

DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004a, p. 61-76.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. In: **24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2001, p. 1-8.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas O princípio da equidade na educação básica brasileira: convergências e divergências. In: **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: igualdade e diversidade na educação**. [CD-ROM]. Goiânia: Multipolo. Maio, 2002 (mimeo).

FERREIRA, Maria Cecília Cacreto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; Laplane, Adriana Lia F. de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: Reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 38 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTANA, Roseli Cação. A inclusão dos professores na educação inclusiva. In: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2001, p. 1-5.

FORTALEZA, **Educação inclusiva é prioridade na atual gestão.** http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3023&Itemid=239. Acesso em maio de 2009. Prefeitura Municipal de Fortaleza.

FORTALEZA. **Professores recebem formação sobre educação inclusiva.** Disponível em: http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2244&Itemid=239. Acesso em maio de 2009.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 77-99. (Coleção Prática Pedagógica).

FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores: Interfaces entre a educação e a Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia C. de Albuquerque (orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 245-249.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.

FURTADO, Maria Renata Silva. **As armadilhas da educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2007. p. 1-21.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2005, p. 1- 16.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 51-76.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004a, p. 95-118.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia F. de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

KLEIN, Madalena; KARNOPP, Lodenir Becker. Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2006. p. 1-15.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14 ed. São Paulo: Ática, 2007.

KRAMER, Sonia. **Professoras de educação infantil e mudança**: reflexões a partir de Bakhtin. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2006, p. 497-515.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Prática Pedagógica).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 78 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 76-100.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, pedagogia e didática: O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil – esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-130.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 28 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-186.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Políticas e práticas de educação inclusiva no sistema municipal de ensino de Fortaleza-CE: início de conversa. In: ALBUQUERQUE, Gláucia M. T.; FARIAS, Isabel M. Sabino de; RAMOS, Jeanette F. P. (orgs.). **Política e gestão educacional: contextos e práticas**. Fortaleza, Ed. UECE, 2008b, p. 131-145.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2008a, p.1-19.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004a, p. 13-24.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2004b p.11-30

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e educação**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006a. (Cotidiano escolar: ação docente).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b, p. 183-210.

MARQUES, Luciana Pacheco. Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções. In: **24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2001.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; Mendes, E. G. Avaliação de um programa de Formação Continuada para professoras de alunos severamente prejudicados. In: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, dez. 2006, vol.11, Nº 33, p.387-405.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 53-64.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2000.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 13-33.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. Formação de professores em educação especial: A busca de uma direção. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia C. de Albuquerque (orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 239-243.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001, p. 45-52.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, ES: EDUFES, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia F. de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 35-50.

PRANDINI, Regina Célia Almeida. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004a, p. 25-46.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultural. Brasiliense, 1985.

RIOS, Teresina Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 2003. Coleção Ciências da Educação.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 53-110. (Série Educação Especial).

SACRISTIAN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: **Atenção à diversidade**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p. 12-36.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

SANTOS, Geandra Cláudia S. Diversidade e educação: desafio à formação e à atuação docente. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002, p. 177-189.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A constituição do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo**. Fortaleza, 2009. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

SILVA, Odete Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. São Paulo, Fortaleza, 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 77-92.

SODRÉ, Jane; PLETSCHE, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. A formação inicial e continuada de recursos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 62-76.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 111-134. (Série Educação Especial).

VALLE, Maria Helena Feres; GUEDES, Terezinha Ribeiro. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 42-61.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental**. Tradução Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Ática, 1986a p.168-178.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Ática, 1986b, p.149-157.

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? In: WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p. 9-38.

ZAZZO, René. Prefácio. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981, p. 13-19.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 115-138.

DOCUMENTOS UTILIZADOS

Internacionais

DAKAR. **Fórum Mundial de Educação**, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 31/03/2010.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, 1990. Disponível: http://www.fd.uc.pt/igc/enciclopedia/documentos/instrumentos_regionais/america/convencao_america_deficientes.pdf. Acesso em 31/03/2010.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13:declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos&catid=3:documentos&Itemid=4. Acesso em 31/03/2010.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 31/03/2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução: Edílson Alkmim da Cunha. 28 ed. Brasília: CORDE, 1997.

Nacionais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acessado: 10/10/2007.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96 de 26/12/ 1996.

BRASIL. **Parecer CP nº 009, de 08/05/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília: CNE/CP, 2001. (texto digitado).

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**, 1993. Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496. Acesso em 31/03/2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC. 1999b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução: Edilson Alkmim da Cunha. 28 ed. Brasília: CORDE, 1997.

Locais

FORTALEZA. **Diretrizes de funcionamento para educação infantil – 2008** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/SME, 2008.

FORTALEZA. **Diretrizes pedagógicas para implementação das instituições de educação infantil:** creches e pré-escolas da rede de ensino municipal de Fortaleza. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/SEDAS/CED,CEDUC, 2002.

FORTALEZA. **Educação inclusiva com qualidade na Rede Municipal.** Disponível em: http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7758&Itemid=239. Acesso em março de 2009.

FORTALEZA. **Política municipal de educação infantil:** Proposta e perspectiva. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/SEDAS/CED, setembro, 2005, p. 1-12.

FORTALEZA. **Proposta curricular:** educação Infantil. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/Secretaria de Educação e Cultura, 1995.

FORTALEZA. **SER-VI encerra curso de Educação Inclusiva.** Disponível em: http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=4275&Itemid=239. Acesso em abril de 2009.

FORTALEZA. **SME Relatório 2007.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza/SME, Julho, 2007. Disponível: <http://www.salmito.com.br/downloads/dados.pdf>. Acesso: abril, 2009.

ANEXOS

ANEXO 2

ROTEIRO-BASE PARA AS ENTREVISTAS

1. DADOS PESSOAIS:

- Nome completo
- Idade
- Estado civil

2. FORMAÇÃO DOCENTE

- Após a formação inicial realizou outros cursos? Por quê?
- Fale sobre sua formação. Teve alguma formação sobre NEE? Na graduação ou formação continuada? O que você estudou, suas disciplinas, alguns teóricos ou conceitos? Quais as necessidades formativas na sua formação geral e formação continuada? Quais são as necessidades formativas, ela deverá falar sobre sua formação.
- Fale sobre elementos da formação que possibilitam trabalhar na educação infantil e inclusiva?

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE

- Fale sobre sua carreira de professora em geral: tempo, situação funcional, tipos de escolas, níveis de ensino.
- Fale sobre sua carreira de professora em educação infantil: tempo, situação funcional, tipos de escolas, níveis de ensino.
- Fale sobre sua experiência como professora de alunos com necessidades educacionais especiais, abordando alguns aspectos:

Processo de entrada; como é ser professora desse aluno; quais os tipos de intervenção na sala de aula para favorecer a aprendizagem; as dificuldades encontradas, as mudanças na prática; as suas necessidades na formação?

- Fale sobre os elementos inseridos em sua prática pedagógica:
 - 1) Planejamento: como acontece; quais os momentos que se pensa no aluno com NEE, há diferenciação ou modificações.
 - 2) Rotina: dia-a-dia com alunos sem e com NEE; envolvimento nas atividades; interação e integração na turma.

ELEMENTO DA TEORIA DE HENRI WALLON: AFETIVIDADE

- Fale sobre você compreende como se dá o desenvolvimento na criança. Como ela percebe o desenvolvimento numa criança com NEE.
- Fale sobre os seus sentimentos, quais suas primeiras impressões quando você soube que iria receber uma criança com NEE.
- Como foi o processo de entrada do aluno com NEE, enfatizar impressões iniciais, sentimentos, dúvidas?
- Fale do seu sentir, da sua impressão, do seu contentamento e descontentamento de ser professora desse aluno na sala de educação infantil, relate sobre:
 - 1) Ser professora dessa criança;
 - 2) Tipos de intervenção que favorece a aprendizagem;
 - 3) Interação e socialização entre as crianças;
 - 4) Relação entre professora e aluno com NEE;
 - 5) Relação entre aluno sem e aluno com NEE;
 - 6) Os objetivos pretendidos com o aluno com NEE.

ANEXO 3

Demonstrativo de Matrículas dos Alunos da Escola Educar

MANHÃ			TARDE			NOITE		
Turmas	Nº de alunos	Nº de alunos com NEE	Turmas	Nº de alunos	Nº de alunos com NEE	Turmas	Nº de alunos	Nº de alunos com NEE
JI-A	25	0	JI-A	20	0	EJA (NIVEL I) A	27	0
JI-B	26	0	JII-A	22	1	EJA (NIVEL II) A	32	0
JII-A	23	0	JII-B	20	0	EJA (NIVEL III) A	34	0
1ª Série A	23	0	4ª Série A	33	0	6ª Série A	38	0
1ª Série B	26	0	5ª Série A	35	0	7ª Série A	22	0
1ª Série C	23	0	5ª Série B	36	0	8ª Série A	26	0
2ª Série A	28	0	5ª Série C	34	0	9ª Série A	34	0
2ª Série B	28	1	5ª Série D	35	0	—	0	0
2ª Série C	29	2	6ª Série A	38	0	—	0	0
3ª Série A	31	0	6ª Série B	34	0	—	0	0
3ª Série B	28	2	6ª Série C	37	0	—	0	0
3ª Série C	32	0	6ª Série D	39	0	—	0	0
4ª Série A	37	0	7ª Série A	36	0	—	0	0
4ª Série B	38	0	7ª Série B	34	0	—	0	0
4ª Série C	38	0	7ª Série C	35	0	—	0	0
4ª Série D	34	0	8ª Série A	39	0	—	0	0
TOTAL	469	5	TOTAL	527	1	TOTAL	213	0

FONTE: Projeto Político Pedagógico (doc 1) da Escola Educar