

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC-SP**

Priscila Magalhães Gomes Collet Silva

**FORMAÇÃO INCLUSIVA:
uma análise das significações construídas por professores
acerca de um processo de formação**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Priscila Magalhães Gomes Collet Silva

**FORMAÇÃO INCLUSIVA:
uma análise das significações construídas por professores
acerca de um processo de formação..**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social sob orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

São Paulo
2013

BANCA EXAMINADORA

Certa vez, uma amiga me disse:

“Obrigada, você potencializa o meu melhor...”

Dedico este trabalho a todos aqueles que potencializam o meu melhor.

AGRADECIMENTO

Ao Caio... pelos seus infinitos cuidados. Por manter a estabilidade, a harmonia e o funcionamento da nossa família.

À Lorena, pela sua compreensão, mesmo que inconsciente, das minhas ausências e por proporcionar os momentos mais felizes da minha vida.

Aos meus pais, pelo apoio de todas as ordens e em todos os momentos e por me ensinarem os valores mais importantes da minha vida.

À minha irmã, por ser aquela que me conhece como ninguém, que sempre me entende, por saber dizer o que eu preciso ouvir.

À professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, por acreditar que eu daria conta mesmo frente a todos os desafios vividos.

À professora Mitsuko Aparecida Makino Antunes, pela sua generosidade e pelas importantes contribuições ao trabalho na qualificação.

Aos meus colegas de mestrado, principalmente Maria Emiliana e Vinicius Pontes, pelas trocas teóricas, pelos conhecimentos, pelas parcerias e por me ajudarem a não desistir.

Às minhas eternas e amadas amigas: Andrea dos Santos de Jesus e Fernanda de Franceschi, por estarem sempre por perto, bem perto.

A todos os profissionais com quem convivi, como formadora e como pesquisadora, pelo tempo dedicado e pelo conhecimento compartilhado.

À Sonia Pires, que me acompanhou, dando suporte e condições para que eu vivesse o delicioso e doloroso processo de conhecer-me.

A todos que contribuíram das mais diversas formas, para que eu conseguisse.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender e analisar as significações construídas por professores acerca de um processo de formação cujo tema era a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, frente à questão em foco. Entende-se que na educação inclusiva os alunos devem ter suas diferenças respeitadas e suas potencialidades reconhecidas. A formação estudada nesta pesquisa é nomeada como inclusiva, uma vez que também pretende respeitar as diferenças dos professores e acima de tudo reconhecer e resgatar suas possibilidades. Considerando o objetivo proposto, optou-se pelo referencial teórico-metodológico utilizado pela Psicologia Sócio-Histórica. Como fontes de informações, foram realizadas entrevistas abertas com duas professoras, que participaram, ativamente, da formação. Para complementar e enriquecer as análises também foram utilizadas cartas escritas por todos os participantes e uma narrativa dos processos vividos nos encontros da formação feita pela formadora. As fontes ofereceram elementos importantes para a realização da análise e interpretação. Como procedimento de análise, foram utilizados os Núcleos de Significação, que possibilitaram uma aproximação do processo de construção dos sentidos e dos significados, atribuídos pelos sujeitos, e permitiram que a análise fosse além do aparente. As considerações finais desta pesquisa indicam alguns pontos importantes que podem contribuir com o planejamento das formações de professores que pretendem trabalhar a prática educacional, tornando-as mais inclusivas e respeitadoras da diversidade presente nas escolas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT

The objective of this research study is to understand and analyze the meanings of an inclusive education training process and the pedagogical practices developed by teachers. It is understood that in inclusive education students must have their differences respected and their potential recognized. The training studied in this research is named as inclusive as it also intends to respect the differences of teachers and foremost recognize and redeem their possibilities. Considering the proposed objective, we opted for the theoretical and methodological framework used by Socio-Historical Psychology. As sources of information, open interviews were conducted with two teachers, who participated actively in training. Letters written by all the participants and a narrative of the training process conducted by the trainer were used to complement and enrich the analysis. The sources offered important elements to perform the analysis and interpretation. For the analysis procedure we used the Nucleus of Meaning, which enabled an approximation of the construction of meanings and the meanings attributed by subjects allowing the analysis to go beyond the obvious. The final considerations of this study indicate some important points that can contribute to the planning of the training of teachers who want to work in education, making them more inclusive and respectful of the diversity present in schools.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Socio-Historical Psychology

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	15
CAPITULO I – TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	23
CAPITULO II - A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA VYGOSTKYANA	31
CAPITULO III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	40
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO INCLUSIVA	46
MÉTODO	53
Narrativa	56
ANÁLISE	87
Núcleo 1 – Concepções que embasam a prática.....	87
1.1. A origem das diferenças humanas.....	87
1.2. A deficiência secundária	90
Núcleo 2 – As (im)possibilidades das relações	96
2.1. Relação professor /aluno	96
2.2. Relação ensino/aprendizagem	99
Núcleo 3 – Os lugares da diferença	102
3.1. Identificação	102
3.2. Discriminação.....	104
3.3. Exclusão	107
Núcleo 4 – A dificuldade que impera	109
Núcleo 5 – Novos encontros possíveis	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	127

APRESENTAÇÃO

Como cheguei até aqui...

Estudei, desde a primeira série até o final do ensino médio, em uma escola particular de São Paulo. Era uma escola de classe média (hoje de classe alta), com uma proposta bem diferenciada. Meus colegas eram filhos de intelectuais, artistas e de pais que procuravam uma educação diferente para seus filhos. Mesmo com uma proposta inovadora, com profissionais qualificados para atender essa nova demanda, lembro-me de, algumas vezes, sentir-me excluída, ou pouco vista.

Sempre correspondi ao que socialmente se espera de uma boa aluna. Nunca fiquei de recuperação, acho que também nunca tirei uma nota vermelha. Apesar disso, hoje, não me sinto apropriada do conhecimento escolar. Tenho a sensação de que aprendi para tirar a nota e depois me esqueci.

Diante de grande dilema da adolescência sobre qual caminho seguir, dentre todas as ofertas de profissão existentes, decidi pela psicologia. Preciso confessar que, diferentemente de muitas pessoas, para mim, essa decisão não foi tão difícil.

Tive um professor no colegial (hoje ensino médio) que nos apresentou algumas noções da psicologia. Encantei-me. Principalmente pela forma como ele conduzia suas aulas, de maneira que todos participavam, cada um da sua forma. Lembro-me, até hoje, de como ele ouvia cada dúvida ou observação dos alunos e todas, absolutamente todas, eram consideradas importantes para ele. Ninguém se sentia falando besteira, muito pelo contrário...

Outro fator que influenciou muito a minha escolha profissional foi o fato de querer trabalhar com deficiência. Diferentemente do que acontece com muitas pessoas que acabam optando por esses caminhos, eu nunca tive ninguém com deficiência em minha família e tinha tido, até então, pouco contato com essas questões.

Na época, eu não sabia dizer o porquê dessa escolha... O que estava por trás desse desejo?

Profissionalmente, fui lendo e me apropriando das discussões e teorias que compunham o campo da deficiência. Lembro-me também de visitar algumas instituições e escolas que atendiam pessoas com as mais diversas deficiências e de conhecer propostas muito diferentes. A grande

questão que estava por trás dessas discussões e das diferentes estratégias de trabalho oferecidas, era o lugar social (oferecido e ocupado) às pessoas com deficiência.

Visitei instituições onde pessoas moravam, estudavam, trabalhavam, relacionavam-se, mas só entre elas. Outras que ficavam de portas abertas, possibilitando a entrada e saída, dando autonomia e respeitando as necessidades de cada um que por lá circulava.

Conheci escolas que atendiam somente alunos com uma mesma deficiência. Outras que atendiam toda e qualquer criança que, por algum motivo, não acompanhava as escolas comuns.

Paralelamente a essas experiências, continuava tentando entender o porquê da minha escolha, num processo de reflexão muito necessário e difícil. Minhas vivências foram, pouco a pouco, revelando que uma parte do meu desejo de trabalhar com pessoas com deficiência talvez estivesse ligada à dificuldade de lidar com minhas próprias deficiências. Acreditava que, trabalhando com essas pessoas, estaria segura de ser útil, necessária e amada. Afinal de contas, meu trabalho era com pessoas que sempre precisariam de mim. Coitadas! São pessoas com deficiência.

O contato com as teorias que propunham discutir questões acerca das deficiências e que problematizavam as concepções vigentes até então, contribuíram para minhas reflexões e para entender minhas escolhas. Eu estava correndo um grande risco de reproduzir com a minha prática profissional juntamente com as pessoas com deficiência, uma relação de dependência. Relação na qual eles, supostamente, precisariam de mim, e eu, considerada normal pela sociedade, poderia dar tudo o que precisassem.

Percebi que ocupar uma posição antagônica que me garantia algum privilégio em relação a elas significava corroborar com o lugar que elas ocupavam: o lugar da falta e da impossibilidade. Foi isso justamente que permitiu com que eu me posicionasse a partir do desejo de trabalhar em parceria, a favor das possibilidades e da potência, dessas pessoas e minhas.

As discussões da área da educação especial, que estavam ganhando seu auge nessa época, ecoavam nas minhas reflexões sobre a minha escolha profissional. Instituições, que surgiram como o único espaço de acolhimento das pessoas com deficiência, estavam, pois, revendo suas concepções de deficiência, suas propostas e estratégias a partir desse novo olhar para a deficiência. Os livros falavam em mudança de paradigma, não mais da exclusão ou da normalização, mas sim da inclusão.

Um pouco mais consciente das minhas escolhas e dos motivos que inicialmente me moviam, aprofundi meus estudos nessa temática. Durante a graduação fiz muitos estágios em escolas que trabalhavam com alunos com deficiência. Conheci diferentes propostas. Algumas mais interessantes que outras, algumas mais audaciosas, outras nem tanto, mas todas tentando pensar e construir outras formas de compreender e de se relacionar com a questão da deficiência.

No meu trabalho de conclusão de curso da graduação de psicologia, concluída em 2003, que tinha como objetivo compreender os sentidos constituídos por educadores sobre a deficiência e a educação inclusiva, conclui entre outras coisas que a formação de professores a respeito da temática diferença/deficiência se fazia extremamente necessária.

Já formada, comecei então a trabalhar com formação docente. Faz quase dez anos que venho pensando e problematizando juntamente com os professores sobre suas relações com os alunos com deficiência, sobre suas práticas pedagógicas e, acima de tudo, sobre a possibilidade de construirmos uma escola para todos, onde alunos e professores possam ser incluídos e se sentirem pertencentes.

Atualmente, trabalho em organizações não-governamentais que, a partir de convênios e contratos, oferecem projetos de implementação de educação inclusiva às secretarias de educação de diferentes municípios. Nesses projetos, muitas ações são desenvolvidas, dentre elas, formação do corpo docente e de gestores das unidades escolares. Foi uma dessas formações que utilizaremos para desenvolver esta pesquisa.

A primeira barreira a ser vencida, nessas formações, para que possamos pensar em mudança de prática pedagógica, diz respeito aos preconceitos, sempre presentes, mas que ficam escondidos, camuflados atrás de sentimentos de piedade e pena para com esses “alunos especiais”. Sentimentos que eu experimentei e que me possibilitam auxiliar os professores nesse (re)conhecimento.

Durante esses anos, trabalhando com formação, percebi que o foco do trabalho com a inclusão dos alunos com deficiência se dissolvia nos relatos de professores transbordantes de angústia por não saber o que fazer com os alunos. As queixas não se referiam somente aos alunos com deficiência, mas também aos alunos que não sabiam se comportar, que não tinham concentração, que tinham famílias pouco presentes, que eram muito pobres e assim por diante.

Dessa forma, entendo que nas formações trabalhamos com a questão da diversidade dentro da sala de aula. A qual antes da discussão sobre educação inclusiva era ignorada. Hoje, não mais

podendo negar essa diversidade, temos que pensar como trabalhar a partir dela. Mas, para tal, antes de tudo, é preciso reconhecê-la e enunciá-la.

Entendo a formação de professores como um espaço de reflexão docente, fundamental para apropriação das experiências pedagógicas e lugar de possibilidade de mudança da prática educativa.

Durante esses anos de trabalho, uma angústia me perseguia a cada formação. Comecei a sentir falta de um saber específico da área da pedagogia. Achava que minha formação de psicóloga não ajudava, efetivamente, os professores. Havia pedidos que eu não sabia responder, e atribuía ao fato de não ser pedagoga, nem de ter cursado magistério. Eu sentia falta de responder às dúvidas referentes, por exemplo, à alfabetização. Lembro-me de não saber classificar a escrita de um aluno dentro dos diferentes estágios existentes. Comecei a questionar o meu saber e o lugar da psicologia nos processos de formação.

As minhas reflexões não cessaram. Por um lado, eu havia compreendido os motivos da minha escolha de trabalhar com a deficiência e tentado superá-los com a formação de professores. Mas, por outro, essa escolha foi se mostrando também muito perigosa, pois eu era constantemente convidada a ocupar o lugar de quem sabe mais, correndo o risco de retomar à conhecida lógica dicotômica cujo saber está sempre no outro.

Eu estava diante de uma possível repetição na qual o foco não era mais as pessoas com deficiência, mas sim os professores, ocupando o lugar de incapazes, e eu de quem sabia mais. As dificuldades de ocupar esse lugar de suposto saber eram justificadas, por mim, pela ausência de conhecimentos da pedagogia na minha formação inicial e pela insuficiência dos conhecimentos da psicologia nessas questões.

Em maio de 2012, iniciei uma formação com profissionais da educação de uma escola do município de Guarulhos. Formação que, conforme relatei acima, fazia parte do programa de educação inclusiva, proposto pela ONG na qual trabalho, à Secretaria de Educação desse município.

A grande diferença dessa formação para tantas outras que realizei até então era que eu havia sido convidada, justamente por ser psicóloga. Todas as outras ações para as quais fui chamada não importava minha formação, somente meu conhecimento específico sobre a área da deficiência.

Essa formação, como disse, tinha uma intenção diferente. Que eu pudesse atuar como psicóloga, problematizando e contribuindo para reflexões do universo vivido pelos profissionais da educação com relação aos alunos com deficiência. Num segundo momento dessa ação, pedagogos iriam discutir questões mais práticas a partir das dificuldades específicas dos professores.

Paralelamente a esse trabalho, procurei o mestrado em Psicologia da Educação. Senti a necessidade de estudar mais sobre o trabalho que realizo, de conhecer autores, de apropriar-me de teorias e de temas atuais sobre as questões relacionadas à formação docente. O programa foi escolhido também devido a minha necessidade de responder algumas dúvidas sobre o lugar da psicologia na educação e, por fim, mas não menos importante, quis fazer mestrado para poder organizar minhas reflexões e ideias e contribuir com as pesquisas e discussões sobre as formações de professores. Pois, apesar das armadilhas, considero esse campo fundamental de ser cuidado, entendendo a educação como possibilidade de transformação.

A pesquisa, por mim desenvolvida nesta dissertação, foi justamente sobre a formação que realizei na escola do município de Guarulhos. Foi uma formação que me possibilitou rever, repensar, valorizar minha prática profissional. A cada encontro compreendia a minha atuação, justificava minhas escolhas profissionais e compreendia o papel do psicólogo num processo de formação docente.

O foco inicial do trabalho foi formação de professores no tocante à educação inclusiva, mais especificamente, a inclusão das pessoas com deficiência. Mas quero deixar registrado o quanto isso é a ponta de um *iceberg* muito maior, pelo qual eu acredito e luto. Isto é, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é somente uma das formas que encontro para trabalhar com os professores a importância de olharmos para os nossos alunos e de trabalharmos a partir daquilo que eles são, têm e possuem. A partir das suas potências.

O mestrado contribuiu, sem dúvida, para ampliar o meu conhecimento sobre a formação docente e sobre a importância da psicologia em espaços de formação. Mas o processo de escrita desta dissertação me possibilitou outras novas reflexões, sobre a minha relação com o conhecimento.

Curiosamente, escrevo, nesta pesquisa, sobre as diferenças humanas, sobre a importância de reconhecermos e respeitarmos as singularidades nos espaços educativos e trabalharmos a partir delas. Porém, vi-me, em vários momentos, querendo desistir dessa tarefa de escrever, por

achar que esse trabalho não condizia com aquilo que era esperado. Temerosa de como será recebido pelos leitores e pela academia. Apesar de escrever sobre as diferenças e sobre a importância de reconhecer as dificuldades, mas também as potências de alunos e professores me senti, em muitos momentos incapaz.

Acredito que essa formação que realizei, bem como a pesquisa que agora se apresenta, teve uma enorme importância na minha vida profissional e pessoal. Agora, mais apropriada de mim, dos meus desejos e medos, conhecendo os motivos que me fizeram seguir determinados caminhos, fazer essas escolhas. E mais do que nunca reconheço a importância e a excelência daquele meu professor de psicologia do colegial.

Assim, segue a minha dissertação. Que tem suas dificuldades, mas que também tem potência. E que pretende, acima de tudo, contribuir com as discussões sobre formação docente a partir das teorias existentes, das metodologias propostas, mas também a partir das minhas constantes reflexões...

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares já é um tema bastante discutido e comentado por todos da área da educação, tendo em vista sua relevância, uma vez que se trata de um compromisso ético e legal de oferecer educação de qualidade a todos, o que implica uma revisão de práticas e sistemas de ensino.

Importante ressaltar que a educação inclusiva, diferentemente do que muitos pensam, não é a inclusão, nas escolas regulares, somente de alunos com deficiência. Porém diz respeito a qualquer situação em que haja exclusão: do aluno com deficiência, com dificuldade de aprendizagem, com transtornos ou déficits, do aluno pobre, da família ausente, dos filhos de dependentes de drogas, de casais homossexuais, de imigrantes, de índios, dos que foram abandonados ou dos que são criados pela avó, ou pelo irmão mais velho, dentre muitos outros exemplos de situações em que é comum encontramos processos de exclusão, principalmente do ambiente escolar.

A educação inclusiva, portanto, é um processo em que se amplia a participação de todos no ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. A proposta da educação inclusiva deve dar conta de oferecer todas as condições necessárias para garantir que a escola regular possa atender a todos os alunos, considerando a multiplicidade e a singularidade de cada um apesar de sua diferença.

Incluir é promover um conjunto no qual coexistem as diferenças e as singularidades. A sala regular de ensino deve ser um lugar formado pelas diferenças. Segundo Julio Groppa Aquino (1998)

(...) a escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encaradas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana. (AQUINO, 1998, p. 138)

Vale dizer que essa diversidade sempre existiu nas escolas, pois, onde há seres humanos, há diversidade, mas os professores, as escolas, os sistemas de ensino lidavam com ela de forma a excluir quem, por algum motivo, não aprendia como os demais. Hoje, não havendo (a princípio) essa possibilidade, cabe as escolas o imenso desafio de garantir a inserção, a participação e a permanência com qualidade de todos os alunos.

Nesta pesquisa a porta de entrada para trabalhar a inclusão serão os alunos com deficiências, mais especificamente os professores que trabalham com os alunos com deficiência. A partir da necessidade das escolas de ter de lidar com esses alunos que até então estavam ou excluídos dos sistemas de ensino ou em escolas de educação especial, propõe-se uma investigação e uma análise que vai muito além da questão da deficiência.

Muitas resoluções e pareceres foram escritos nesses anos e, atualmente, as crianças com deficiência têm o direito de estudar nas mesmas escolas que todos os outros alunos sem deficiência. Dez anos depois das primeiras declarações com relação à inclusão, isso não é, ou pelo menos não deveria ser mais uma questão de ser a favor ou contra. A educação é para todos e nesse “todos” devem caber todos os seres humanos com suas deficiências e suas potências.

Muitos professores, porém, dizem não se sentir preparados para lidar com esse aluno “diferente”. Alguns argumentam que não fizeram a opção da “habilitação em educação especial”, oferecida nas faculdades de pedagogia na década de 1970, para trabalhar com alunos com deficiências física, visual, auditiva ou intelectual. Outros se referem à falta de estrutura do ambiente escolar e também de estrutura psíquica, e, frente a isso, não sabem como agir.

Quem são os alunos com os quais os professores sabem trabalhar?

Quem são os alunos modelos dos cursos de pedagogia?

Essas colocações levam ao questionamento sobre a formação oferecida nos cursos de pedagogia de uma maneira geral. Talvez tenham como base alunos que se comportam e aprendem de um mesmo jeito, alunos ideais.

Ao falar sobre esse aluno ideal, que corresponde ao que a escola espera. Nádya Bossa, em seu livro *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*, afirma:

A escola, que se organiza em torno da criança como um adulto em desenvolvimento, procura educá-la com normas e disciplina, com base na ideia de um ser racional. É a criança calculável que, por meio de uma educação para o futuro, será transformada em homem ideal. Deseja-se um ser perfeito, e promete-se reparar o fracasso parental e social. Essa concepção, ancorada em

um ideal que não se pode alcançar, marca a criança esperada pela escola de nossos dias. (BOSSA, 2002, p. 48).

Bossa acrescenta ainda que esses ideais, colocados no aluno e na pedagogia, estabeleceram relações imaginárias entre professores e alunos. De um lado, o professor que deve ensinar perfeitamente, e, de outro, o aluno que deve aprender por completo.

Dentro dessas perspectivas, a relação ensino aprendizagem desconsidera o “entre” como uma via que pode nutrir aprendizagem e ensinagem entre todos os atores envolvidos. Considerando sujeitos reais, totais, com suas múltiplas singularidades e não professores e alunos ideais. O resultado dessa relação idealizada é que tanto alunos como professores se sentem desprovidos de saber, incapacitados, despotencializados.

A esses professores fragilizados são oferecidos formações, cursos, treinamentos que, muitas vezes, só reforçam o lugar do professor de quem não sabe, uma vez que prometem métodos inovadores, soluções criativas e tudo mais que o professor nunca teria imaginado. Ou seja, se ele já se sentia despreparado, quando encontra uma formação com essas concepções, pode, num primeiro momento, sentir-se mais “sabido”, com algumas respostas para suas dúvidas. Porém, outras tantas virão, e ele precisará novamente de alguém que lhe diga como fazer, de mais formações, um processo sem fim.

Por outro lado, sabe-se da necessidade de oferecer espaços de discussão e troca aos professores, como possibilidades de formação. Espaços onde os saberes e as dúvidas possam ser (re)conhecidas e enfrentadas. A proposta da educação inclusiva reforça a necessidade de tais formações, uma vez que ela exige a reorganização dos tempos e espaços escolares, das práticas pedagógicas, das relações estabelecidas no ambiente educacional.

Muitos estudos mostram a necessidade de formação docente para a construção de uma educação inclusiva. Kafrouni (2001) fez um estudo de caso sobre a capacitação de profissionais da educação básica perante a inclusão escolar, cujo objetivo foi compreender as principais necessidades dos profissionais da educação básica em relação à inclusão. Dentre várias observações, foi enfatizada a necessidade de instrumentalização dos professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Constatou-se que a concepção de aluno vigente na escola tende a homogeneização, o que não condiz com os princípios da inclusão. Propõe-se, então, que as escolas elaborem um “projeto de inclusão” para que essa inserção se efetive na escola.

Melo (2007), em sua dissertação intitulada *Os sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem como á proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular*, aponta para a importância do papel ativo e criativo do professor que, ao ser designado para a realização de um trabalho em uma sala com aluno com deficiência, pode ser peça fundamental para efetivação do processo de inclusão na medida em que pode provocar movimentos de transformação em todas as instâncias.

Facco (2007) conclui, em sua pesquisa sobre educação inclusiva e atividade docente, que a formação continuada deve incluir aspectos teórico-metodológicos que orientem os professores a ensinar todos os seus alunos e deve se centrar na atividade do professor, levando-o a observar e analisar sua própria atuação profissional.

Em seus estudos sobre educação inclusiva, Murta (2004) aponta para a necessidade de investimento na formação docente, inserindo-os em programas e discussões críticas sobre conceitos como igualdade, diferença, equidade, normalidade, deficiência entre outros.

Meu trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2003), cujo objetivo foi compreender os sentidos produzidos por educadores de crianças com deficiência mental, em relação à educação inclusiva. Foi analisada a visão que o educador tinha acerca da origem das diferenças humanas, entendendo que, a partir dessa discussão, era possível ter contato com a visão de homem, de mundo e de educação desses profissionais e como essas diferenças influenciavam sua prática pedagógica.

A conclusão foi que os professores pensam o sujeito e as diferenças humanas de forma naturalizada. Para a maioria dos entrevistados, todos nós nascemos com as nossas diferenças. Às vezes, atribuíam a origem dessas diferenças aos fatores hereditários (biológico), outras vezes, explicavam como algo mágico sem que se tenha qualquer informação sobre a origem. Logo, suas falas revelavam a ideia de que, ao chegarem na escola, as crianças já vinham com suas diferenças/deficiências. Não havia, por parte dos entrevistados, qualquer reconhecimento de que há, por detrás das diferenças/deficiências, um processo de construção – construção da diferença, construção social da deficiência e construção da identidade da pessoa com deficiência. Frente a esse cenário, não havia nada que eles, professores, pudessem fazer a fim de contribuir para uma mudança da situação.

Dessa forma, conclui também que a formação de professores, a respeito da temática diferença/deficiência, fazia-se extremamente necessária. Uma formação, não como muitos

imaginam e até mesmo desejam, que venha trazer as respostas a partir de modelos prontos. O que acaba por deixar os professores num lugar de incapazes, sempre dependendo de alguém que lhes diga como fazer, sentindo-se, portanto, ainda mais despreparados para o trabalho. Mas uma formação que proporcione reflexão, apropriação dos saberes, das dificuldades, das potências, medos, incertezas a fim de que tendo esse (re) conhecimento possam realizar seu trabalho da melhor maneira possível, consciente de suas atitudes, buscando a sua finalidade.

Muitas pesquisas (PATTO 1990; AZANHA 1990; SOUZA 2006) apontam para o crescente número de formações continuadas, oferecidas por universidades (públicas e privadas) e ONGs às secretarias municipais e estaduais de Educação. Esse *boom* se deve principalmente ao fato de se atribuir toda a responsabilidade dos problemas educacionais a má formação dos professores. Ou seja, o culpado agora não é mais o aluno ou sua família, mas o professor, mais especificamente, a sua incompetência.

A formação defendida nesta pesquisa e que será estudada mais diante não entende o professor como um sujeito incompetente e também não atribui à sua formação a solução dos problemas educacionais. Entende-se, dessa forma, a formação como espaços de reflexão da prática. Necessários a todos os profissionais de todas as áreas de trabalho. Espaços que possibilitem a retomada da consciência dos processos, os lugares sociais ocupados, ou seja, espaços de elaboração e significação.

A primeira barreira a ser vencida nessas formações, para que se possa pensar em mudança de prática pedagógica, diz respeito aos preconceitos, muito presentes, mas fortemente camuflados.

As pessoas com deficiência são comumente vistas como incapazes, doentes, espiritualmente sensíveis ou eternas crianças, oferecendo, assim, tratamentos relacionados a sentimentos de pena, desprezo ou excesso de zelo, o que, por sua vez, geram práticas, às vezes, bem intencionadas, mas preconceituosas e discriminatórias. Diante disso, o processo de constituição dos sujeitos com deficiência incorpora vivências contraditórias, produzidas historicamente. Nesse sentido, suas subjetividades são marcadas pelo negativo.

Muitas formações continuadas também lidam com os professores como incapazes e acabam por não enxergar as potências e possibilidades destes. Em ambos os casos o saber e a potência sempre estão depositados em um, enquanto que, a falta e a impotência em outro.

Identificamos, nesse sentido, a presença de um argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada

de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola. Trata-se do argumento da incompetência, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores. (SOUZA, 2006, p. 484)

A proposta da formação oferecida parte de uma lógica nomeada aqui como “lógica da potência”. Um olhar para aquilo que o ser humano tem de mais potente. Resgatando o seu potencial para então poder olhar também para suas faltas, mas não no sentido de encobri-las, de normatiza-las, mas de reconhecê-las. Conhecer e respeitar o sujeito, sua subjetividade.

O olhar do professor para seu aluno, bem como o do formador para o professor, deve ser um olhar para aquilo que é potente, para as possibilidades, para as capacidades. Uma proposta bem diferente, principalmente em se tratando dos alunos com deficiência.

Sabe-se que, apesar de todo investimento e do uso de diferentes metodologias de trabalho, existe uma grande dificuldade das formações de proporcionarem, de fato, a mudança da prática pedagógica. Magalhães (in FIDALGO e SHIMOURA, 2006) define uma contradição entre o discurso declarativo do professor: “eu sei que...”, fruto das suas últimas formações e da sua prática em que muitas vezes ainda está embasada por uma visão tradicional da escola, de senso comum. Ou seja, por mais que o professor saiba dizer sobre uma teoria, sua prática, não tem efetivamente, mudanças.

Uma hipótese de Magalhães (2011) é que as formações visam transmitir informações, partem do pressuposto que os professores devem aprender o conteúdo entendido como “verdadeiro” para depois tentarem aplicar na sua prática de sala de aula, como se as realidades fossem todas iguais e se encaixassem em esquemas preestabelecidos.

Porém, acredita-se que seja possível oferecer uma formação numa perspectiva diferente, que, ao invés de se propor a responder ou oferecer receitas de como fazer, interogue e problematize novos questionamentos, sustentando as incertezas e angústias inerentes a esse processo. Uma formação que implique numa reflexão sobre o próprio significado do processo educativo.

Reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. (...) Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. (...) Então, refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano, para que quem sabe, assim poderemos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado. (...) Valorizar a expressão pessoal do professor, suas hipóteses e pontos de vista não significa desprezar o ensinamento, as pesquisas dos especialistas e grandes autores, mas reconhecer que elas só podem se efetivar se levarem em conta, de modo interdependente, os pensamentos e as práticas dos professores. (MACEDO, 2005, pp. 32-57)

A decisão de fazer mestrado foi impulsionada pela minha necessidade de compreender mais profundamente aspectos presentes nas formações em geral e, mais especificamente, nas formações de professores que eu venho desenvolvendo. Tendo a clareza de que não existe prática descolada da teoria e que é próprio do cotidiano não favorecer espaços para uma reflexão mais exaustiva sobre as atividades realizadas, não foi raro, no período de trabalho junto a educadores, acumular questões acerca das concepções utilizadas, das estratégias, dos procedimentos que atravessavam a prática, assim, muitas questões surgiram.

A cada formação realizada, em diferentes contextos, com grupos heterogêneos, as crenças e valores, as concepções e ideologias, e, falando a partir da teoria que embasa este trabalho, os sentidos e significados foram constantemente revistos, resignificados.

Portanto, pretende-se aqui analisar um processo de formação bastante significativo para mim. No qual, entrei como formadora, mas que, no decorrer dos encontros e a partir das análises que fiz da minha ação, das reflexões sobre minha prática, tornei-me também pesquisadora.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo compreender e analisar as significações construídas por professores acerca de um processo de formação, cujo tema é a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas frente à questão em foco.

Importante destacar que, ao propor analisar o grupo de formação em questão, coloca-se como objeto de estudo todo um processo de formação em que sou parte constitutiva e constituinte.

Espera-se que as discussões, as críticas e as reflexões, apontadas neste trabalho, possam colaborar para a construção de práticas mais inclusivas, seja na sala de aula com alunos, ou nos cursos de formação continuada com professores. Práticas que consideram os sujeitos, com suas subjetividades.

Sem dúvida, um estudo a longo prazo, sobre os efeitos dessa formação no dia a dia dos professores, na sua relação com os alunos com deficiência, seria de extrema importância, o que poderá ser realizado numa pesquisa de doutorado, quem sabe, como continuidade deste trabalho.

CAPITULO I – TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

No capítulo III – Educação Inclusiva, o processo histórico das concepções de deficiência e das diferenças humanas será relatado. Dentro desses contextos sociais de exclusão e tratamento oferecidos às pessoas que fugiam a norma, a psicologia teve um papel questionável que serviu durante anos, para diagnosticar, julgar e rotular essas pessoas, encaminhando-as para tratamentos, clínicas e para escolas especiais.

A psicologia respondeu durante anos aos interesses de determinados grupos sociais e se utilizou de seus instrumentos e saberes para responder a esses interesses. No século XIX, por exemplo, as ideias de saneamento e higienização buscava uma sociedade livre da desordem, dos desvios. A industrialização traz a exigência de diferenciação entre os seres mais ou menos produtivos.

(...) a psicologia brasileira pôde responder adequadamente aos interesses de grupos dominantes, no Brasil. Tornou-se uma profissão classificatória e diferenciadora. Aptos ou não aptos, saudáveis ou doentes, adequados ou inadequados, competentes ou incompetentes, com potencial ou não(...). (BOCK, 2001, p. 28)

A psicologia passa então a combater o diferente, entendendo-o como desajuste, desequilíbrio e propondo métodos de tratamento e solução dos “problemas”. Além de classificá-los como incapazes, de tentar tratá-los como doentes, também ajudou a responsabilizá-los por essas situações.

A Psicologia tem reforçado formas de vida e de desenvolvimento das elites como padrão de normalidade e de saúde, contribuindo para a construção de programas de recuperação e assistência destinados aqueles que não conseguem (ao puxarem pelos seus próprios cabelos) se desenvolver nessa direção. Tem transformado em anormal o diferente, o “fora do padrão dominante”. (BOCK, 2001, P. 25)

Como diz a autora, a forma como a psicologia foi interpretada e posta em prática, por alguns profissionais, abriu campo para se tornar uma profissão classificatória e diferenciadora

que enquadra e seleciona pessoas, contribuindo, assim, para produção de discriminação e estigmatização.

Barroco e Souza (2012) problematizam essa atuação da psicologia no campo escolar:

(...) ao longo de sua história, a Psicologia voltada ao campo educacional/escolar disponibilizou um dado corpo teórico e uma dada forma de intervenção que acabou por fortalecer uma compreensão biologizante ou medicalizante da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e, em consequência, dos motivos que levam a não aprendizagem. (BARROCO e SOUZA, 2012, p. 116)

Outro problema da psicologia era o fato de não reconhecer o fenômeno psicológico como complexo. Ao contrário, o psicológico era visto de uma maneira simplificada e reducionista.

(...) reconhecer a complexidade ou aderi-la como perspectiva filosófica epistemológica não é suficiente para avançar no modo de compreender o psicológico em sua complexidade; para isso é necessário, cada vez mais, construir teorias ou sistemas de categorias na psicologia, cujo valor heurístico auxilie na compreensão do psicológico como realidade complexa. (MITJÁNS, 2005, p. 8)

A psicologia sócio-histórica também chamada de psicologia histórico-cultural, de Vygotsky, apresenta-se como uma nova abordagem teórica que tem como objetivo construir uma psicologia que supere as tradições positivistas e estude o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade. Para Vygotsky (1998), o mundo psíquico, que temos hoje, não foi nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que os homens vão construindo no decorrer da história da humanidade.

O presente trabalho é fundamentado na psicologia sócio-histórica, que busca apreender o processo constitutivo dos sentidos e significados, atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a cerca de um processo de formação, cujo tema era a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas frente à questão em foco.

Neste capítulo, pretende-se introduzir os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, que fundamentarão esta pesquisa.

A psicologia sócio-histórica concebe o homem como um ser ativo, social e histórico. É essa sua condição humana. O homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a

realidade, que tem por objetivo satisfazer suas necessidades. Mas essa ação e essas necessidades têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade.

A constituição humana é resultado de um processo de apropriação da realidade física e social. O mundo externo se converte no mundo interno, criando uma singularidade, resultado da apropriação de uma realidade que é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. Segundo Charlot (2005), a humanidade é exterior ao indivíduo. O que é humano é a produção da espécie humana: práticas, saberes, sentimentos, conceitos. O indivíduo se torna homem ao se apropriar dessa humanidade.

A forma dialética como cada indivíduo se apropria da realidade, ou seja, como vive o processo de objetivação e subjetivação, permite a existência da diversidade humana, da condição do homem como ser individual, único, histórico e social. Indivíduo este que expressa em todas as situações suas formas próprias de ser, pensar e sentir, sem perder sua marca de ser histórico.

Nesse sentido, a concepção de normalidade na perspectiva sócio-histórica é entendida como a possibilidade de se ter como característica, no nível individual, o que a humanidade conquistou e a sociedade valorizou, reforçou, estimulou e possibilitou à maioria, o diferente não é anormal. O diferente, dentro dessa lógica, é o menos provável, menos comum.

Frente a essa complexa concepção de homem, de realidade e de relação homem-mundo, o método de investigação deve ser tão complexo quanto um método que ajude a conhecer o conjunto das relações sociais, tal como se apresentam num determinado momento histórico, bem como identificar e compreender os processos de apropriação, interiorização e exteriorização.

O fenômeno psicológico é o conjunto das relações sociais transformadas no plano interno, tornando-se funções e estrutura do mundo psicológico, devendo ser visto como um sistema integrado, num processo contínuo de transformação e ressignificação das condições sócio-históricas em produções simbólicas singulares. Ao transformar a natureza, o homem transforma também a si mesmo.

Conhecer o fenômeno psicológico significa conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo/coletivo; um fenômeno que se constitui em um processo de conversão social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecer desta forma, significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista (...) (BOCK, 2001, p. 22)

Para a teoria sócio-histórica, só é possível compreender a sociedade, a história e o próprio sujeito por meio de uma concepção materialista e dialética; ou seja, por meio de uma orientação metodológica que capte os movimentos, as transições, as contradições e, desse modo, a própria história.

Portanto, para Sócio Histórica, falar de fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar de sociedade. Falar de subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem. (BOCK, 2001, p. 22)

A concepção da Psicologia Sócio-Histórica, prevendo um ser que se constrói a partir de uma ação sobre a realidade, contrapõe-se a ideia da existência de uma natureza humana, dada *a priori*, a qual nega as condições sociais como também determinantes do homem. Ou seja, para a sócio-história, o homem não nasce humano, ele humaniza-se a medida em que converte o mundo externo em um mundo interno e desenvolve, de forma singular, sua individualidade. Uma concepção que se contrapõe com a ideia da existência de uma natureza humana, dada *a priori*, a qual nega as condições sociais como também determinantes do homem. Ou seja, para a sócio-história, o homem não nasce humano, ele se humaniza a medida que converte o mundo externo em um mundo interno e desenvolve, de forma singular, sua individualidade.

A psicologia sócio-histórica define algumas categorias fundamentais que visam compreender os processos e movimentos de uma parte do mundo material a fim de contemplar sua complexidade e inesgotável totalidade.

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituído a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último. As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. (AGUIAR, 2001, p. 95)

Serão apresentadas, a seguir, algumas dessas categorias avaliadas como fundamentais por contribuir para compreensão e análise da presente pesquisa: mediação, historicidade, atividade, pensamento e linguagem, subjetividade e sentidos e significados.

Sobre a primeira categoria, ou seja, sobre a mediação, Severino (2001) diz que:

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

Essa categoria permite romper com as dicotomias e identificar as determinações dialeticamente constitutivas dos sujeitos. Possibilita apreender o movimento de constituição não mais como determinações causais, mecanicistas e reducionistas. A relação do homem com o mundo é uma relação mediada, determinada por multifatores.

A categoria historicidade, dentro da teoria sócio-histórica contribui para entender o homem a partir de sua história, de seus movimentos e contradições. Para tal, é fundamental conhecer o contexto cultural, social no qual ele foi se constituindo. A historicidade não seria a sucessão linear dos fatos tão pouco uma ação desgovernada, mas sim um processo que se dá de forma dialética.

Essa categoria contribui para uma melhor apreensão da noção de processo e também de aparência e essência. Via a categoria historicidade, criamos as condições de apreender os processos constitutivos dos fatos, que sempre se dão em movimentos dialéticos, e, desse modo, penetrarmos na realidade para além da sua aparência, rompendo, quem sabe, sua opacidade.

O conceito de atividade tem como base os estudos de Marx e Engels, que entendem o trabalho como a transformação da natureza para a produção da existência humana. O homem se diferencia do animal quando começa a produzir seus meios de sobrevivência. A ação do homem sobre a realidade, que ocorre necessariamente em sociedade, é um processo histórico. O Homem é um ser, ao mesmo tempo, ativo, social e histórico. Para produzir sua sobrevivência, o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo.

Esse processo de transformação é constante, pois, ao estabelecer novos parâmetros na relação com a natureza, originam-se outras necessidades. As relações sociais, nas quais ocorre esse processo, também se modificam, pois as necessidades e os meios de produção estão se modificando – relação dialética.

Através da atividade, o homem produz o necessário para satisfazer essas necessidades. A atividade de cada indivíduo, ou seja, sua ação particular, é determinada e definida pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho.

Entendido como a transformação da natureza para a produção da existência humana, o trabalho só é possível em sociedade. É um processo pelo qual o homem estabelece, ao mesmo tempo, relação com a natureza e com os outros homens; essas relações determinam-se reciprocamente. Portanto, o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas. São essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade. Por isso, quando se diz que o homem é um ser ativo, diz-se, ao mesmo tempo, que ele é um ser social. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2011, p. 119)

É por meio da atividade significada, que o homem transforma a realidade objetiva em realidade humana e cria sua condição de existência, transformando a si mesmo e se constituindo humano.

A atividade é ao mesmo tempo um processo social e individual. A atividade humana é, por sua vez, significada por meio da relação pensamento e linguagem. É uma relação dialética muito estreita, na qual um constitui o outro.

A linguagem desempenha um papel importante para comunicação, o planejamento e a autorregulação. Segundo o autor, o pensamento é sempre integral.

O pensamento é gerado pela motivação (desejos e necessidades; interesses e emoções). Pensamento é emocional, engloba vários processos como memória, cognição e afeto. É um processo mediado, que se realiza na palavra, mas ele não é materializado na fala.

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. (VYGOSTKY, 2001, p. 412)

A linguagem é o mais importante de todos os sistemas simbólicos, criados pela cultura humana. É o principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais. O indivíduo passa a ser capaz de se desprender de seu contexto imediato e adquire a possibilidade de planejar, transmitir seu conhecimento e experiência para os outros homens e para as gerações futuras.

A mediação da relação entre pensamento e linguagem é feita pelo significado. O desenvolvimento da linguagem (social e histórica) e dos significados é o que permite a representação do pensamento. A transcrição do pensamento em palavra passa pelos processos de significação: pelos sentidos e significados.

Apesar de serem categorias distintas, sentidos e significados não podem ser compreendidos separadamente. O significado é uma generalização, um conceito, produções históricas e sociais por meio das quais os seres humanos se comunicam. É o significado que vai propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Aguiar (2001) diz que o significado, para Vygotsky, é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável, e o indivíduo ao nascer já encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e, portanto, as mudanças individuais têm origem, na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem.

O significado se refere ao sistema de relações objetivas, que se formou no processo de desenvolvimento histórico da palavra, constituindo em núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam.

Aguiar (2001) escreve que o sentido das palavras se constitui a partir do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular. Afirma ainda que as expressões produzidas pelos sujeitos, o novo que ele é capaz de colocar no social, refere-se aos sentidos que ele produz, aos sentidos por ele construídos a partir da relação dialética com o social e com a história.

Para compreender o sujeito, o ponto de partida são os significados, pois se pode por meio deles, caminhar para suas zonas mais instáveis, fluidas e profundas: a dos sentidos, sempre muito mais amplas por constituírem uma articulação particular do sujeito dos eventos psicológicos vividos em sua relação com o mundo. Os sentidos permitem entender o sujeito como uma unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. Entender o sujeito implica, portanto, aproximar-se das zonas de sentido. (DAVIS, AGUIAR e MAZZOTTI, 2010, p. 12)

Todas as categorias, descritas acima, não podem ser pensadas e analisadas de forma separada. Elas foram aqui separadas com a intenção de apresentação dos conceitos.

A partir da apresentação dessas categorias, concluímos que, na perspectiva da psicologia sócio-histórica, o homem é entendido na sua totalidade, composta também pela bagagem histórica da sociedade no qual está inserido. As formas de pensar, sentir e agir desse homem devem ser entendidas como uma construção dialética.

A partir desses pressupostos, a presente pesquisa propõe que se olhe para todos os sujeitos que compõem esse trabalho e que são aqui mencionados: professores que conceberam as entrevistas e profissionais que participaram do processo de formação.

CAPITULO II - A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA VYGOSTKYANA

“A história contada é sempre do vencedor”

(Professora do segundo ano do ensino fundamental)

As atuais discussões acerca da educação das pessoas com deficiência problematizam a educação especial oferecida, até então, como uma modalidade de ensino separada da educação básica. Para atender os alunos com deficiência, foi pensada uma educação diferente da desenhada para todos os outros alunos, entendendo que aqueles não teriam condições de responder ao que era proposto a todos e que precisariam de outros espaços, tempos e estratégias.

A proposta da educação inclusiva é que a educação especial, com todos os avanços e técnicas desenvolvidas ao longo dos anos de trabalho com os alunos com deficiência, possa ser oferecida aos que necessitam desses apoios, mas não como substituta à educação básica, como acontecia até então, e sim como uma educação transversal, que perpassa todas as etapas educacionais. A ideia é quebrar a dicotomia educação especial X educação regular e pensar numa educação básica, oferecida para todos os alunos, respeitando a diversidade existente. Para aqueles alunos que, devido as suas deficiências, podem precisar de outras ajudas, é oferecido também, sempre no contraturno das aulas regulares, um trabalho de apoio com profissionais mais especializados nessa temática.

Na prática, isso significa que alunos com deficiência não irão estudar em escolas segregadas, nem em salas especiais. Eles irão frequentar as mesmas instituições de ensino que todos os outros alunos e poderão ter, se houver necessidade, um apoio específico no contraturno das aulas, com professores especializados. Vale lembrar que, apesar do Brasil ser signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, a qual estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, ainda existem uma grande discussão e até mesmo muitos movimentos contrários ao processo, ou seja, que se opõem a reformulação da educação especial.

Enquanto o século XXI vive esse impasse, Vygotsky, um século antes, já trazia suas ideias sobre a educação de pessoas com deficiência. A concepção de deficiência para Vygotsky,

bem como a educação que ele defendia para esses alunos, são resgatadas por alguns que acreditam na educação inclusiva.

Portanto, faz-se necessária uma retomada teórica acerca do conceito de deficiência para esse autor, antes de nos aprofundarmos na discussão sobre educação especial X educação inclusiva, já que é a própria ideia de deficiência que justifica e sustenta essa discussão.

No período de 1924 a 1928, Vygotsky escreveu uma série de artigos que posteriormente viriam compor Obras *Escogidas, o Tomo V – fundamentos de defectologia*. Ele apresenta estudos sobre as crianças com deficiência, concentrando-se nas deficiências visuais, auditivas e mentais.

O autor defende que as deficiências corporais afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças. Ter uma deficiência trazia uma mudança da situação social da criança e é essa mudança que, segundo Vygotsky, merecia nossa atenção principal.

Naquela época, Vygotsky já chamava atenção para a questão da representação da deficiência, o que ele nomeou como núcleo secundário da deficiência.

Cualquier insuficiencia corporal- sea la ceguera, la sobera o la debilidad mental congênita-no solo modifica la relación del hombre com el mundo, sino ante todo, sem manifesta em las relaciones com la gente. El defecto orgânico se realiza como anormalidad social de la conducta. (...) Su desgracia em primer lugar la posición em el hogar.

(...)

Así, desde el punto de vista psicológico, el defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta, el sistema de reacciones adaptativas al meio, entonces las modificaciones de este sistema, se manifiestan, ante todo, em la reestructuración y sustitución de lós vínculos y condiciones sociales em lós que se cumple e se realiza el proceso normal de la conducta. Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen em su base um núcleo biológico, sino social. (VYGOTSKY, 1997, pp. 73 e 80)

O autor não anula as origens biológicas e orgânicas das deficiências, porém ressalta que o maior “problema” está na forma como as relações sociais se dão a partir delas. Sendo assim, ele alerta para a compreensão da deficiência também em seus aspectos sociais.

Todas as pessoas com ou sem deficiência podem ter limites reais, devido as suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou afetivas. Porém essa distinção entre a deficiência primária (do sujeito) e secundária (social) se faz necessária na medida em que, tendo consciência da construção social da deficiência a qual é apoiada em valores socioculturais, com bases

ideológicas de uma dada época, pode-se, de fato, ressignificar a concepção de deficiência, oferecendo outras possibilidades de existência, afastando, assim, a ideia de incapacidade e de uma dependência predeterminadas.

As ideias de Vygotsky contribuíram para que houvesse o rompimento de generalizações impostas por concepções universalizantes, descrições estereotipadas e predeterminadas, uma vez que, nessa perspectiva, leva-se em conta também a sociedade na qual essas crianças estão inseridas.

Segundo o autor:

Es preciso plantear y comprender el problema de la defetividad infantil en la psicología y la pedagogia, como um problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por ló común como secundário, resulta em realidade ser fundamental y prioritário. Es preciso encarar com audácia este problema como um problema social. (VYGOTSKY, 1997, p. 74)

Amaral (1998) define alguns mitos sociais, criados em relação às pessoas com deficiência, que refletem na forma como a sociedade costuma lidar com essas pessoas. Dentre os mitos por ela levantados, vamos focar em três. O primeiro, é a “generalização invertida”, esse mito representa a transformação da pessoa com deficiência na própria deficiência. Por exemplo, uma pessoa que é impossibilitada de andar, devido à paralisia nas pernas, acaba sendo colocada num lugar de incapaz, tratada como se não tivesse possibilidades de realizar outras habilidades cujo desempenho não está absolutamente comprometido por suas limitações físicas, decorrentes da paralisia.

O segundo mito, é o da “correlação linear”. Nesse caso, a generalização acontece com relação a todas as pessoas com deficiência. Se um cego, por exemplo, desenvolve uma escuta mais apurada e vira músico, é feita uma correlação e cria-se a ideia de que todos os cegos têm necessariamente um bom ouvido e que podem, portanto, se quiserem, tornarem-se músicos. Ou então se conhecemos uma pessoa com síndrome de *down* muito agitada, entende-se que todas as pessoas que têm essa síndrome serão assim.

Outro mito que circula no imaginário social é o do “contagio osmótico”, isto é, da contaminação pelo convívio. Nos séculos passados, ficou forte a crença de que a babá das pessoas com deficiência (e dos loucos) poderia transmitir a “doença”. Porém, ainda hoje, existe a ideia de que conviver com pessoas com deficiência pode prejudicar o desenvolvimento e as

formas de aprender, de se comportar, de falar, de andar, enfim, podem “contaminar” aqueles que são considerados normais.

O primeiro mito sugere que não é o sujeito que porta a deficiência, mas que é a deficiência que define o sujeito. Ideia que é corroborada pelo segundo mito, que sugere que uma determinada deficiência define todos os sujeitos que a portam, anulando a existência de subjetividade. E o terceiro mito, por sua vez é o grande exemplo da ideia vygotskyana de que as relações sociais podem produzir as deficiências.

Deficiência surge como uma forma de delimitar o campo da diferença, dando ênfase aquilo que falta a alguém, é uma produção sócio-histórica, cujo objetivo é a distinção entre o que é considerado normal, o padrão e aquilo que é patológico, a deficiência.

Aqui, a ideia da deficiência se aproxima da patologia, já que delimita um campo de oposição: deficiência X eficiência, doença X saúde, normal X anormal e assim por diante.

Segundo Franceschi (2012), a definição de patológico como uma variação quantitativa do normal implica considerar que essa variação (esse “mais” e “menos”) não tem uma significação puramente quantitativa, mas qualitativa, ou seja, o normal passa a ser considerado na sua dimensão valorativa, de julgamento.

(...) A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes.

(...)

O doente é doente por só poder admitir uma norma. (...) o doente não é anormal por ausência de norma, e sim por incapacidade de ser normativo. (CANGUILHEM, 1982, pp. 146 e 148)

Evidencia-se que as deficiências ocupam o campo do negativo, da falta, da impossibilidade. As definições comumente usadas para definir a deficiência intelectual ilustram esse aspecto:

Segundo a descrição do DSM.IV¹, a característica essencial do retardo mental é quando a pessoa tem um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de

¹ DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).

habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Tudella (2002) escreve que a palavra deficiência vem do latim *deficere*, que significa imperfeição, defeito, falta do mesmo modo que *deficientem* (deficiente) significa “que tem falta de”. Dessa forma, as pessoas com deficiência podem então ser vistas como incapazes, limitadas.

Vygotsky não entendeu a deficiência dessa forma, como algo faltante, inferior, e sim como uma constituição diferente das demais. As crianças com deficiência apresentam meios diferentes de processar o mundo, comparado com a maioria. Segundo ele, as leis fundamentais do desenvolvimento são as mesmas tanto para crianças normais quanto para crianças com deficiência. Não existe, portanto, uma relação de melhor ou pior, maior ou menor.

Para Vygotsky, o desenvolvimento de uma criança com deficiência é um processo qualitativamente diferente do desenvolvimento de uma pessoa sem deficiência e nunca quantitativamente inferior. As crianças com deficiência se utilizam, segundo ele, de processos compensatórios para dar conta de situações reais. Portanto, apresentam um desenvolvimento e uma aprendizagem peculiares, diferenciada em seu tempo e nos meios que utilizam para atingir seus fins.

Muito antes da discussão de incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares, Vygotsky já discutia essa questão. Segundo ele, as escolas especiais reforçavam um aspecto segregador, que traria consequências para o desenvolvimento dessas crianças. Na citação abaixo, ele exemplifica essa discussão com relação às pessoas cegas, mas podemos fazer essa generalização para as pessoas com qualquer deficiência, para as quais são oferecidos esses espaços segregados.

No negamos la necesidad de la educación y la enseñanza especialies de los niños deficientes (...) Sin embargo, la escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto com el ambiente normal, (...) La salud espiritual, la estructura normal de la psique se van desorganizando y desgregando, la ceguera se convierte en u trauma psíquico. Pero, ló que ES más importante, ES que la escula especial acentua aquella “psicologia Del separatismo” – según una expresión de Scherbina, - que por si sola ES fuerte em el ciego. (VYGOTSKY, 1997, p. 84)

A partir da perspectiva do desenvolvimento humano, Vygostky questiona as estratégias usadas pelas escolas especiais no trabalho com alunos, na época, diagnosticados como retardados.

Para o autor, as escolas trabalham somente com o concreto, já que haviam notado uma dificuldade maior dessas crianças em trabalhar com o abstrato. Agindo dessa forma:

(...) além de reforçar as deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Principalmente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingem formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p.101)

Infelizmente, ainda existem muitos procedimentos desse tipo nas escolas regulares que têm alunos com deficiência em suas salas de aula. A esses alunos são oferecidas atividades diferentes das dos demais, mas somente com aquilo que eles já sabem fazer. Cruzadinhas, massinhas, letras móveis são os principais materiais oferecidos a esses alunos. Como aprenderão o abstrato assim?

Mais adiante, Vygotsky diz sobre o desenvolvimento de crianças normais, de forma similar com o descrito acima. Ou seja, é preciso conhecer, focar naquilo que os alunos já sabem, já conseguem fazer partindo para os novos aprendizados. É preciso, portanto, conhecer o que os alunos têm de potente para poder, a partir desse patamar, propor atividades e estratégias que contribuirão para o desenvolvimento.

Essa ideia contrapunha ao que se supunha na época: que o desenvolvimento era uma premissa para o ensino ou instrução, dessa forma, temia-se uma instrução prematura. Ou seja, todos os esforços estavam direcionados para identificar o limiar inferior para a instrução, a idade em que determinado ensino se tornaria possível. E, para encontrar esse limiar, eram apresentadas as crianças tarefas que pudessem realizar sozinhas, para verificar o que havia amadurecido e, de acordo com isso, indicar se estavam ou não prontas para o ensino (VYGOTSKY, 2004, p. 367).

As definições de zona de desenvolvimento possibilitam compreender a ideia de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como suas propostas de educação para pessoas com ou sem deficiência. As palavras e expressões escolhidas para apresentação dessa discussão têm como referência o trabalho de Prestes (2010), que problematiza e questiona

algumas traduções feitas das obras de Vygotsky. Traduções estas que, segundo ela, não contribuem com a compreensão do conceito.

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominado-o de zona de desenvolvimento proximal. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – zona de desenvolvimento imediato. Alterouse uma palavra – de proximal para imediato, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como zona blijaichego razvitia. Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 168)

Vygotsky define que como nível de desenvolvimento atual o que as crianças já sabem fazer sem ajuda do adulto. Esse nível revela não apenas as funções amadurecidas, mas também aponta para as funções que estão em amadurecimento. Portanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual.

O autor chama de nível de desenvolvimento possível aquilo que se está em vias de saber fazer sozinhos, as capacidades que estão em vias de ser construídas pelo sujeito com orientação de outros.

A zona de desenvolvimento iminente seria então a distância entre o nível de desenvolvimento real – determinado através da solução, independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento possível – determinado através da solução de problemas sob orientação.

Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre esta zona e o nível de desenvolvimento atual. (PRESTES, 2010, p. 267)

Vygotsky mostra que se deve sempre olhar para aquilo que a criança, seja ela com deficiência ou não, é capaz de fazer. O foco está em sua potencia. Ou já sabe fazer sozinha ou está em vias de conseguir.

Dessa forma, o trabalho para com essas crianças, diferente da forma que se costumava pensar – “eles não são capazes” –, deve ser proposto a partir daquilo que eles poderão fazer.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. (VYGOTSKY, 2004, p. 485)

Sua teoria propõe que se possa ver a potência dos alunos, a potência dos seres humanos, onde eles podem chegar, como podem ir além. Com relação às crianças com deficiência, essa proposta fica mais desafiadora ainda, uma vez que a projeção com relação à deficiência é sempre na falta, naquilo que as crianças não sabem, não têm, e não naquilo que podem vir a ser.

Algumas ideias propostas nas discussões sobre a educação inclusiva trazem a questão da deficiência da forma, como Vygotsky já apontava desde 1920. Não é minimizando os problemas das crianças com deficiência ou deixando-as separadas para conviverem somente entre elas que favorecerá seu desenvolvimento, muito pelo contrário. O autor reforça a necessidade de espaços educativos não segregados, da interação entre as crianças com e sem deficiência, do investimento nas habilidades (potências) das crianças e da influência dos determinantes sociais na vida das crianças (deficiência secundária). Não se trata de anular as diferenças e de tratar todos da mesma forma, muito pelo contrário. A ideia é que todos possam conviver com suas diferenças num meio comum. É na escola, na educação, em relação com o outro diferente que o ser humano se desenvolve.

Com relação aos professores, Vygotsky também aponta para os fatores secundários da deficiência. Os professores também recebem os alunos com deficiência com o peso social que ela tem. Ou seja, os alunos, ao chegarem, já ocupam o lugar de “menos desenvolvidos”, “mais difíceis de trabalhar”. Somente os aspectos negativos são destacados. Ressaltam as dificuldades do seu desempenho e não consideram as particularidades positivas.

Pode-se inferir, a partir dos estudos de Vygostky, que um trabalho de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva não pode se prender em descrever as características das pessoas com deficiência, suas origens e diagnósticos. É preciso refletir os

lugares que esses alunos têm ocupado na escola e na sala de aula, conhecer as representações que professores tem a respeito da deficiência para que, partindo desse (re)conhecimento, os professores se sintam desafiados a fazer diferente, propondo novas formas de ver e de se relacionar.

É preciso contar outras histórias para além das contadas pelos vencedores.

CAPITULO III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Estamos acostumados a contar uma historia só a partir do nosso tempo, como se as pessoas não tivessem vida em ‘outros tempos’, para além daqueles que passam com a gente. Precisamos pensar nesses tempos diferentes”.

(Professora do terceiro ano do ensino fundamental)

A inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares já é um tema bastante discutido e comentado por todos da área da educação, tendo em vista sua relevância, uma vez que se trata de um compromisso ético e político de oferecer educação de qualidade a todos, desafio que implica uma revisão das práticas e sistemas de ensino.

As discussões sobre essa temática, no Brasil e no mundo, ganharam força em meados dos anos 1990, quando foram realizadas a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), da qual se originou a famosa Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e todos os outros documentos e resoluções que daí se seguiu sempre com o foco na qualidade da educação oferecida a TODOS os alunos.

Desde quando a discussão sobre educação inclusiva começou, muitas pessoas se colocavam contra essa proposta. Argumentavam que essa não seria uma boa prática e que acabaria prejudicando o desenvolvimento de todos, alunos com e sem deficiência: *“Como podemos trabalhar com um aluno que precisa de tanta atenção sem prejudicar os outros 20 alunos da sala?” “De que adianta incluir um se estaremos excluindo o resto da turma?”*

Outra justificativa presente na fala dos que se diziam “contra” a inclusão era a falta de preparo dos professores para trabalhar com esses alunos, pois não tinham sido formados para tal. Algumas falas de professores, colhidas em formações sobre educação inclusiva: *“Nós não fomos formados para isso”. “Antes de incluir as crianças precisa haver uma formação para os professores”.*

Muitas resoluções e pareceres foram escritos nesses anos e, atualmente, as crianças com deficiência têm o direito de estudar nas mesmas escolas que todos os outros alunos, ou seja,

juntamente com os sem deficiência. Dessa forma, os professores, sentindo-se ou não preparados, devem trabalhar com todos os alunos matriculados.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de TODOS os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – site do MEC)

Possibilitar o exercício da cidadania, considerando e respeitando as diferenças, parece constituir o maior desafio quando se trata de compromisso social.

Bossa (2002) justifica que a escola surgiu como um espaço reservado ao infantil, para disciplinar e enquadrar as crianças que, diferentemente dos adultos, eram vistas como desprovidas de razão. A escola era o lugar no qual as crianças eram treinadas, classificadas e normatizadas para se tornarem adultos racionais, adaptados às regras sociais.

Assim, se a norma é a referência, os desvios as normas passam a ser objeto de maior controle. A produção dos saberes sobre a criança, bem como o controle disciplinar ao qual foi submetida, trouxeram como consequência um mecanismo de exclusão. As crianças que não conseguiam adaptar-se as regras estabelecidas e atender a um ideal de obediência, de disciplina, de eficiência e de racionalidade passaram a ser vistas como fora da norma, isto é, anormais. (BOSSA 2002, p. 45)

A escola quis abrigar um aluno ideal, isto é, um aluno que respondesse as normas e que se disciplinasse conforme o esperado. Esse aluno idealizado deveria ter suas diferenças aniquiladas, uma vez que a existência dessas poderiam deixá-lo no lugar de anormal.

Aparentemente, sua função (da escola) seria a transmissão do conhecimento construído culturalmente, porém seu peso em nossa sociedade é muito maior e muito mais do que ensinar um conteúdo; ela pressupõe a disciplinarização, a hierarquização. (BOSSA 2002, p. 47)

A pedagogia e a psicologia, nesse contexto, utilizaram dos seus saberes para a construção dessa criança ideal, ou seja, disciplinaram, tentaram curar ou até mesmo excluíram aqueles que

não respondiam ao esperado. Pode-se dizer que, essa pedagogia também idealizada, pretende ensinar somente a quem é considerado normal, dentro de parâmetros arbitrários e preestabelecidos. Mais do que isso, ela acaba por enquadrar esses alunos a uma lógica normatizante, excluindo-os ou anulando-os em suas potências.

A pedagogia, a psicologia infantil, a pediatria irão constituir, por meio de várias práticas, o conceito de aluno – sujeito sem poder – dependente de um adulto que o proteja, e incapaz de gerar conhecimento e gerir sua aquisição. Crianças e adolescentes são inseridos na escola, e ficam sujeitos ao discurso pedagógico que orienta horários e rotinas, hierarquiza relações, cria fronteiras entre os conhecimentos, indica comportamentos ideais e legisla sobre os desvios. (FERNANDES et al, 2007, p. 151)

Em meados do séc. XIX, com o surgimento da ideia de uma “escola para todos”, marcado pelo ideário liberal burguês, a escola engendra e fabrica seus próprios excluídos no mesmo ato de sua constituição. Como demonstra Patto, em seu livro *A produção fracasso escolar*, a escola deixa de fora do sistema escolar os filhos dos trabalhadores ao negar as desigualdades sociais, substituindo-as pelas desigualdades individuais. Em seu estudo, a autora indica que as crianças das classes menos favorecidas da sociedade eram consideradas menos aptas à aprendizagem do que as das classes mais abastadas.

A escola, ao impor e sustentar uma norma, produz a exclusão de todos aqueles que por algum motivo não respondem aos princípios de produtividade e eficiência. A pedagogia ao não se perguntar a serviço do que ela existe, acaba por lidar de forma idealizada com alunos reais.

Por isso, ouve-se tanto dos professores que não foram formados para trabalhar com esses alunos “mais diferentes”. Um ideal impossível de ser alcançado e, de fato, nessa perspectiva de formação de um ideal também muito difícil de ser desconstruído.

Na educação perversa, o educador assume o lugar de quem sabe tudo sobre todos, impondo um mandato para que o outro, no caso o aluno, em detrimento de sua condição de sujeito do desejo, ocupe o lugar de objeto de gozo pedagógico do educador, quando esse realiza seu desejo (encoberto) de controle sobre o outro. (CAMARGO, 2006, p. 68)

Os professores não sabem lidar com aqueles alunos que, ao trazer a tona seus desejos, suas faltas, não respondem ao ideal construído, estabelecido. Os comportamentos que extrapolam as regras, as expressões de subjetividade, que não cabem dentro do espaço escolar e precisam ser

classificados, diagnosticados, medicalizados² e até mesmo excluídos. Na escola ideal não há lugar para as diferenças.

Quando se fala em inclusão, a primeira imagem que vem a cabeça são os alunos com deficiência. Esses têm até ganhado um nome específico: alunos de inclusão, ou simplesmente inclusão: “*O meu inclusão hoje faltou à aula*”.

Importante ressaltar aqui algumas considerações com relação à proposta da educação inclusiva. Sabemos que a escola está inserida numa sociedade repleta de práticas excludentes e a educação, como um processo não só cultural, mas também social, reproduzirá os mesmos mecanismos de exclusão social.

Marques (2001) denuncia o sistema educacional brasileiro como um poderoso agente de marginalização. Essa lógica da exclusão é legitimada como democrática, pois a imagem é que a escola está aí para todos e quem consegue obter sucesso merece o que recebe depois.

Tanto as escolas públicas como as particulares conseguem selecionar os alunos que vão estudar e ainda que vão aprender. Por um lado, as públicas não podem barrar a entrada de alunos, mas, ao depositarem a responsabilidade do não aprendizado no próprio aluno, ou na sua família, ou no meio em que vivem, elas acabam por selecionar quem tem condições de aprender e, consequentemente, excluindo todos os outros. Já as escolas particulares conseguem barrar os alunos antes mesmo de se matricularem através das perversas entrevistas e provinhas de conhecimento.³

O poder disciplinar institui a norma: à medida que hierarquiza, regulamenta, padroniza, distribui lugares, normaliza. Assim, leva a uma homogeneização do corpo social, criando regras para impedir os desvios, ajustar as diferenças e produzir as individualizações. A criança, concebida como desprovida de razão, passou a ser mensurada, treinada, classificada e normalizada. (BOSSA, 2001, p. 121)

O sujeito entra na escola, constituído por uma cultura que o desqualifica em relação ao um padrão estabelecido, a partir de critérios arbitrários que levam em conta interesses políticos e

² Brasil é o segundo maior consumidor de Ritalina conhecida como a “droga da obediência”. Para saber mais: <http://www.youtube.com/watch?v=MTFOb2bLjLA>

<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/02/o-doping-das-criancas.html>

³ Para saber mais <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/182/vagas-em-disputa-260362-1.asp>

http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/noticias_educacao/id131103.htm#1

<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,justica-condena-uniao-e-governo-de-sao-paulo-por-vestibulinho-em-escolas-,861936,0.htm>

sociais. A escola pode funcionar como lugar de confinamento social, sustentando um modo de ser capitalista e produtivista, para o qual alguns são considerados inaptos, segundo uma lógica neoliberal.

A escola, por não problematizar sua função social e política, não faz frente a essa situação e acaba por colocar o problema na criança, que ainda ouve: “*é uma pena que ele você não consiga*”. – frase relatada por uma professora em um processo de formação vivido em 2011. Nesse sentido, a educação atua como máquina de controle, de subjetivação e de produção de indivíduos em série, respondendo a demanda do sistema que também a sustenta enquanto tal.

Se o liberalismo do século passado acentuou a exclusão e a marginalização das pessoas que não correspondiam ao padrão de ser produtivo imposto pela sociedade, o neoliberalismo atual, por sua vez, não propõe essa exclusão. As políticas públicas neoliberais não são políticas tão excludentes como as anteriores, mas, segundo Martins (1997), elas também não podem ser consideradas políticas inclusivas. Para o autor, elas são: políticas de *inclusão precárias e marginais* (ibid., p.20) que visam incluir os excluídos nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, visando, portanto, a reprodução do capital.

Castel (2000) diz que a luta contra a exclusão corre um risco de se reduzir a um “pronto-socorro social”, fomentando propostas reparadoras e pontuais ao invés de políticas preventivas e que de fato se proponham à transformação. Segundo o autor, faz-se necessário interrogar sobre as dinâmicas sociais globais que são responsáveis pelos desequilíbrios atuais.

Sawaia (2007) também alerta para a contraditoriedade dos conceitos de inclusão e exclusão, como parte do funcionamento do sistema:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações que se desdobram para fora do econômico. (BADER, 2007, p. 8)

A educação inclusiva pode ser entendida como uma política de inclusão marginal, na medida em que visa reparar e não transformar as ações sociais. Mas ao pensarmos que o espaço escolar também é um lugar que pode ser ocupado com o novo, com a criação e não com a mera reprodução, a educação inclusiva pode ser, portanto, uma forma de ampliar as possibilidades

individuais e coletivas de desenvolvimento, com respeito à pluralidade e reconhecimento do direito à diferença.

Nesse sentido o espaço educacional é tomado em sua dimensão paradoxal, uma vez que é um espaço privilegiado tanto para a produção e invenção do pensamento, de aprendizagens e de formas de vida, quanto para a reprodução e repressão de formas de pensar e existir. Engendrada nesse contexto, a escola inclusiva traz em si todos os paradoxos e conflitos suscitados na e pela oscilação das forças que estão em jogo nos processos de subjetivação na sociedade contemporânea. (ANDRADE, 2007)

Segundo Andrade (2007), a educação inclusiva pode ao mesmo tempo instaurar processos de subjetivação singulares, que produzem movimento, criação, invenção, como também podem instaurar padronizações e acentuar estigmas.

Apesar das armadilhas presentes na discussão sobre a inclusão, acredita-se que a educação inclusiva se faz uma ferramenta potente para a construção de uma nova escola, que não reproduza a lógica dominante de hegemonia, muito pelo contrário, que possibilite espaços de reflexão, de análise e de transformação, para que possa ser de fato uma escola para TODOS, que forme cidadãos humanos.

A educação inclusiva é entendida como uma estratégia de fazer a escola se perguntar a serviço do que e de quem ela está trabalhando e possivelmente repensar sua forma de agir, seus valores e seus ideais, abrindo caminho para novas possibilidades. Além dessa fundamental tarefa, a educação inclusiva visa garantir lugar na escola para todos e, sabe-se que, frequentar a escola é fundamental para qualquer criança, no que diz respeito à sua aprendizagem, sua constituição psíquica e sua circulação no mundo social. Frequentar a escola significa pertencer a um lugar da criança, da infância, algo fundamental, principalmente quando estamos lidando com pessoas que tendem a ocupar diversos lugares em nossa sociedade que não o de crianças: deficiente, loucos, doentes, ladrões, podres...

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO INCLUSIVA

“Quando ouvimos uma música pela primeira vez, ela impacta naturalmente, sem grande esforço. Mas se fizermos um esforço maior, de prestar mais atenção em outros detalhes que antes não havíamos ouvido, como na letra ou na melodia, ou se formos entender o porquê do compositor ter feito essa música, enfim, seremos impactados de outra forma. Mas isso que não chega naturalmente exige esforço.”

(Professor de música do ensino fundamental)

Entende-se a relação professor-escola como uma relação dialética, na qual a atividade do professor é um dos elementos que constitui a escola e, ao mesmo tempo, é por ela constituída.

Hoje, não havendo (a princípio) a possibilidade de excluir os alunos que não respondem as normas, os professores se veem obrigados a lidar com as diferenças em sua sala de aula, a se responsabilizarem por elas, e mais, a trabalharem a partir delas.

Como discutido nos outros capítulos, considerar a diversidade na sala de aula, respeitando e trabalhando a partir das diferenças, não deixa de ser um desafio para o professor que, muito provavelmente, não teve em sua vida acadêmica possibilidade de viver e de refletir sobre essas questões, seja como aluno da educação básica, seja como ensino superior.

A grande maioria dos professores, de hoje, não teve amigos com deficiência durante sua vida escolar. Quando questionados sobre essa possibilidade, relatam que até sabiam da existência desses alunos, pois frequentavam umas salas escondidas dentro da escola. Ou então comentam dos amigos que por algum motivo não aprendiam e, por conta disso, eram constantemente retidos até desistirem da vida escolar. De maneira que, as diferenças, apesar de presentes nas escolas desde sempre, eram pouco vistas e nada consideradas.

Pesquisas mostram que as diferenças humanas também são pouco ou nada discutidas nos espaços de formação de professores. Como já apresentado, a pedagogia é desenhada para um aluno idealizado, todos aqueles mais diferentes, que não se encaixam no que a regra determina, não eram vistos nem considerados. Pelo menos não nos cursos regulares de pedagogia.

Desse modo, os professores acabam ficando no processo de educação inclusiva no lugar do não saber. Um lugar extremamente difícil e angustiante. Essa condição de angústia, vivida pelos professores e por todos aqueles que trabalham na escola quando se deparam com o inesperado, com o novo, com o questionamento da norma, faz com que iniciem uma busca pela retomada da ordem e do controle perdidos.

Daí a grande quantidade de encaminhamentos de alunos para médicos, psicólogos e tantos outros especialistas, para que alguém “dê um jeito” nesses meninos. Ou também a procura de “culpados”, como a família, o bairro em que vivem, o sistema educacional...

É nesse contexto angustiante, também, que as formações continuadas veem ganhando espaço.⁴ E, seguindo a lógica, são formações que, muitas vezes, acabam tendo à função de reestabelecer a norma. O pedido dos professores em formação é para que alguém lhes diga como e o que fazer. As famosas “receitas prontas”. Assim, professores, desprovidos de saber, procuram nas formações as soluções para esse problema.

Com relação às formações de professores, chamadas também de formação continuadas, ou de formação em serviço ou ainda de formação permanente, é preciso resgatar as discussões acerca dessa temática. Muitos estudos já apontam para o crescimento da oferta de formação de professores. Souza (2006), porém nos alerta para um argumento utilizado para justificar a necessidade da formação de professores. Trata-se da incompetência. A justificativa para a baixa qualidade da escola seria a incompetência dos professores. Visto desta forma, as formações continuadas seriam a solução para todos os problemas educacionais e deveriam formar e ensinar os professores aquilo que lhes falta.

Dentro desse contexto, onde a justificativa dos problemas escolares é a incompetência docente e onde a angústia dos professores os levam a procurar quem lhes diga o que e como fazer, é que as formações continuadas vão ganhando espaço e força.

⁴ Algumas pesquisas mostram o crescente número de trabalhos na área de formação de professores, para saber mais: André (2010; 2009)

É enorme o número de formações que respondem a esses pedidos angustiantes de como fazer. São formações que, muitas vezes, apostam em uma forma certa de fazer, de que o saber está sempre no outro que vai transmiti-lo, de que professores são aqueles que não sabem.

Oliveira (2003) traz uma reflexão sobre os professores excluídos nesse contexto de educação inclusiva:

Temos aí uma contradição, pois os educadores ao mesmo tempo que devem promover a inclusão social/escolar são sujeitos sociais excluídos do direito de produzir saber e de vê-los reconhecidos socialmente. Como exigir destes professores excluídos uma postura e um trabalho de inclusão? Devemos acreditar nos saberes da prática docente. (OLIVEIRA, 2003, p. 79).

A discussão da educação inclusiva também está relacionada à inclusão dos professores. As políticas educacionais muitas vezes são impostas sem a participação dos professores. A eles fica somente o papel de executar o que fora colocado. E mais, de ocupar o lugar de incompetentes para justificar todos os problemas educacionais. Logo o professor não consegue construir sua identidade de uma maneira crítica, problematizadora e reflexiva.

Na educação inclusiva, o foco está na diversidade, nas diferenças existentes nas escolas, e as propostas pedagógicas devem partir dessa diversidade, levá-la em consideração. Estamos falando de singularidades, de heterogeneidade. Dessa forma, as propostas de formação de professores também precisam levar em conta as diferenças existentes em cada profissional, em cada unidade escolar, em cada comunidade.

Barros (2005) defende essa ideia a partir das discussões de Yves Scharz (2002)

As intervenções formadoras precisam ser fertilizadas por uma exigência fundamental: a de não promover “modos de fazer” idênticos, baseados em padrões independentes das situações vividas, ignorando a especificidade dos saberes e a configuração local de seus entrecruzamentos. (...) É nesse sentido que se situam nossas inquietações, que colocam em questão os modos hegemônicos de formação do/a professor/a, apostando em práticas que se configurem em múltiplas formas de ação, como produção de saberes e de práticas sociais que instituem sujeitos, processos permanentes de aprendizagem e não práticas de modelagem, que se constroem sobre especialismos naturalizados, que não entendem como a atividade de trabalho faz história. (BARROS, 2005, p. 75)

A formação inclusiva precisa olhar para a potência dos professores. Barros reforça que:

As propostas de formação dos/as professores/as precisam valorizar as dimensões propriamente criadoras /recriadoras desses/as trabalhadores/as e recusar a bipolarização na qual uns podem construir modelos para tratar do modo de vida dos outros. Os processos de formação que partem de modelos *a priori* sobre o trabalho docente, negligenciando o trabalho real, ou seja, a atividade que se engendram no cotidiano da escola, correm o risco de se produzir “formas de ação” e não outras formas de ação. (BARROS, 2005, pp. 89-90)

Dentro dessa lógica, nomeia-se formação inclusiva uma formação que olhe para seus professores, reconheça e respeite suas singularidades e valorize as potências existentes. Uma formação que por considerar os sujeitos participantes como únicos e as escolas e instituições de ensino com realidades muito distintas e com características próprias, não deve oferecer as respostas que supostamente vão aliviar, superficialmente, os incômodos, mas oferecer condições e possibilidades para a problematização e reconstrução, para validação e reconhecimento.

Para melhor desenvolver essa discussão, sobre formação inclusiva, torna-se necessário inicialmente, uma retomada, mesmo que brevemente, de alguns aspectos relativos à história formação de professores no Brasil e como ela se constituiu ao longo dos anos, para que, posteriormente apresentar as posições críticas que têm sido apontadas sobre essas questões, bem como possibilidade de superá-las.

A formação docente está presente em todos os documentos oficiais, em todas as instituições educacionais. Mas como nos mostra Cury (2005), desde a primeira lei de educação nacional, em 1827, a formação já se fazia presente. Nessa época ainda como uma regulamentação dos professores que, até então, não precisavam ter nenhuma formação *a priori*.

Em 15 de outubro de 1827, o Brasil conheceu sua primeira lei de educação a fim de fazer jus ao mandamento constitucional da gratuidade do ensino primário para os considerados cidadãos. Ela possuía um caráter nacional e pressupunha a formação de docentes como incumbência dos poderes gerais. (CURY, 2005, p. 3)

Nos anos seguintes, o Brasil lidou com a formação de professores através das Escolas Normais, que seguiam a mesma direção da formação oferecida nos países da Europa. Nessa época, a preocupação com as formações era que os futuros professores tivessem domínio dos conteúdos que iriam ensinar, o modelo chamado de modelo dos conteúdos culturais–cognitivos.

A partir de 1890, as Escolas Normais sofreram uma reforma e não mais se pensava somente nos conteúdos que os professores deveriam ensinar para os alunos, mas principalmente

na forma como esse trabalho seria desenvolvido. Para tal, construíram a primeira escola modelo na qual os professores passavam por uma formação, seguindo o modelo pedagógico-didático.

Como nos conta Saviani (2009), em 1932, sob comando de Anísio Teixeira, a Escola Normal se transforma em Escola de Professores e visa contemplar três aspectos do trabalho docente: princípios e técnicas; matérias a serem ensinadas (cálculo, leitura, literatura, estudos sociais e ciências naturais); práticas de ensino (através da observação e da experimentação).

Porém, nos anos seguintes, as escolas e institutos de formação foram elevados ao nível universitário e foi quando, segundo Saviani, as formações voltaram a focar nas questões das disciplinas e perder o que tinham de prática experimental.

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147)

A formação dos professores, para o ensino chamado primário (até a quarta série) e educação infantil, era uma formação que se preocupava mais com as questões da prática e, portanto, seguia o modelo pedagógico didático. Já a formação dos professores do segundo grau, oferecidas nas universidades, estavam voltadas mais para a discussão dos conteúdos a serem ensinados, portanto, seguindo o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Somente depois, alguns cursos universitários ofereceram o conhecido esquema 3 +1, no qual os alunos tinham três anos de formação, seguindo o modelo cultural cognitivo, e um ano de didática, que seguiria o modelo pedagógico-didático.

Hoje, sabe-se da dificuldade das formações de proporcionarem de fato a mudança da prática pedagógica. Magalhães (in Fidalgo e Shimoura 2006) define uma contradição entre o discurso declarativo do professor: *“eu sei que...”*, fruto das suas últimas formações, e do discurso da ação no qual o professor justifica sua prática, esta embasada por uma visão tradicional da escola, de senso comum. Ou seja, por mais que o professor saiba dizer sobre uma teoria, sua prática, efetivamente, não tem mudanças.

Uma hipótese de Magalhães é de que as formações visam transmitir informações, partem do pressuposto que os professores devem aprender o conteúdo, entendido como “verdadeiro”, para depois tentarem aplicar na sua prática de sala de aula, como se as realidades fossem todas iguais e se encaixassem em esquemas preestabelecidos.

Defende que qualquer formação que dissocie teoria e prática não oferece ao professor uma experiência emancipatória que lhe permita refletir, relacionando a discussão teórica (conhecimento declarativo) à sua ação em sala de aula (conhecimento procedimental e metacognitivo).

Frente a essas discussões, alguns autores analisaram a importância de que as formações tivessem como foco o professor reflexivo; professor pesquisador, professor sujeito de sua formação. Pimenta (2002) acredita que a ideia do professor reflexivo quebra com um padrão de formação bastante tradicional que visava somente à racionalidade técnica. Ao mesmo tempo que recomenda um cuidado com a terminologia para evitar seu esvaziamento, entendendo que o professor precisa refletir sobre suas práticas cotidianas, considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Segundo Saviani (1996):

Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. (Ibid., p. 16)

Libâneo (2002) também discute a questão da reflexão dos professores como uma possibilidade de ultrapassar os limites do dia a dia da sala de aula e os limites da busca de soluções imediatas (receitas prontas). Em suas palavras:

(...) a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. (Ibid., p. 70)

Conforme descrito por alguns autores como Saviani (1996) e Pimenta (1999), dentre os diversos saberes necessários à prática docente, o saber da experiência é fundamental e podemos defini-lo como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional.

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo-se, por assim dizer, em cultura docente em ação.

Dessa forma, é importante conhecer os saberes da prática, da experiência dos professores, que servirão como o ponto de partida para compreensão das teorias que embasam seus trabalhos, pois, sem o conhecimento teórico e sem a reflexão sobre a prática, esse saber se esvazia.

Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir o aprofundamento dos referenciais teóricos e o diálogo reflexivo, baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

A valorização desse saber, da experiência, a partir da reflexão teórica, fundamentada, fugindo do senso comum e garantindo a socialização com os demais colegas, configura uma importante forma de trabalho de formação de professores, pois se parte daquilo que já é sabido, daquilo que é presente no seu dia a dia, do que se nomeia, nesse trabalho, de potência, para poder transformar e construir novas formas de ser e estar no mundo, portanto de ser e estar professor.

A potência dos professores seria então a totalidade do saber teórico e prático, mesmo que ainda pouco claros ou estabelecidos. Reconhecendo esse seu saber que não vem de outro lugar senão da sua prática diária, pode-se possibilitar ao professor se sentir capaz, potente para o trabalho reconhecido e valorizado. A questão não seria de negar a importância do saber socialmente produzido, no entanto, o que se vê nas ofertas de formação é um exagero de técnicas formativas das mais diversas que visam suprir as lacunas dos professores e de pouco espaço efetivo para mediação.

A proposta é de fato uma inversão de lógica: não partir da falta dos professores, mas sim da potência. Sair do lugar do não saber, da incompetência para ocupar o lugar de quem pode construir. Gestores professores e alunos: potentes, capazes de aprender.

MÉTODO

Ao refletir sobre a escola – o que ela é e suas possibilidades de transformação – o foco não recai nela e, sim, naquele que pode entender esse espaço e, nele, promover transformações. Consequentemente, centrar o olhar nos sujeitos que atuam na escola implica compreender, necessariamente, os sentidos e significados que atribuem aos eventos/situações/fenômenos que aí se passam, ou seja, compreender sua subjetividade. (AGUIAR e DAVIS, 2011, p. 236)

O objetivo da presente pesquisa é compreender e analisar as significações construídas por professores acerca de um processo de formação cujo tema é a educação inclusiva e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas frente à questão em foco.

Sou consultora em uma Oscip (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que trabalha com educação e cultura inclusivas. No início de 2012, fui chamada para trabalhar no município de Guarulhos, num programa denominado PEI – Programa de Educação Inclusiva –, que tem como objetivo assessorar a Secretaria Municipal de Educação na implementação de uma política pública de educação inclusiva.

Dentre várias ações do programa, uma delas se refere à formação que pretendo analisar nesta pesquisa. Uma ação destinada a todos os educadores de uma dada unidade escolar. Essa instituição foi escolhida pela própria Secretaria de Educação, segundo critérios que não se tornaram públicos, mas há indícios de que era uma unidade escolar que teria dificuldade de trabalhar com os alunos com deficiência.

O objetivo principal dessa formação foi possibilitar a reflexão sobre o cotidiano escolar, sobre as práticas pedagógicas como forma de potencializar a construção coletiva de uma escola inclusiva;

A formação em questão possibilitou aos participantes uma maior apropriação acerca da diversidade presente na escola, das estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar com resolução de situações problemas, muitas delas eternizadas pela repetição automática, gerando padronizações que configuram perfis de alunos como aqueles que podem ou não aprender.

Para a realização desta pesquisa, proponho uma inversão audaciosa no que se refere ao processo de pesquisa. A ação de formação que pretendo estudar já havia acontecido anteriormente à formulação desta pesquisa. Decidi fazer dela meu objeto de estudo, primeiro,

porque teve uma enorme importância na minha vida profissional, contribuindo para a reflexão do lugar dos psicólogos na educação e mais especificamente nas formações continuadas.

Segundo, porque avalio que foi uma formação que não estava preocupada em somente transmitir informações, mas sim em gerar movimentos de reflexão sobre a prática realizada. Uma formação que tinha como objetivo fazer pensar, fomentar discussões que contribuíssem para reflexões e análises dos participantes acerca de suas práticas pedagógicas com relação aos alunos com deficiência. Frente a isso, acreditei que, ao analisar tal experiência, vista por mim como uma atividade bastante peculiar e bem sucedida, poderia destacar, iluminar aspectos, processos, enfim, produzir reflexões teóricas que poderiam constituir uma importante contribuição para aqueles que trabalham com esse tipo de formação.

Posteriormente a essa formação, entrei em contato com a proposta teórica da pesquisa crítica de colaboração, que apresenta e discute formas de alinhar a intervenção e a pesquisa, propondo, assim, outra forma de relação entre o pesquisador/pesquisado, ou, o pesquisador /colaborador. Essa aproximação possibilitou compreender que, mesmo não tendo de início a intenção, minha proposta de formação caminhava muito próxima ao que Magalhães define como pesquisa crítica colaborativa, cujo objetivo é de emancipação, de transformação dos participantes envolvidos.

Essa proposta de formação pode ser enquadrada naquilo que tenho chamado de “formação inclusiva”. Ou seja, uma formação que não pretendeu trazer “verdades” ou receitas de como trabalhar com alunos com deficiência. Mas que partiu das experiências dos educadores, reconhecendo e valorizando suas potências, para propor reflexões e análises sobre o trabalho pedagógico. Não vemos o professor como aquele que não sabe, não consegue, como um ser faltante. Muito pelo contrário, entendemos que existe um saber da experiência docente que precisa ser valorizado, reconhecido e ao mesmo tempo revisto, analisado teoricamente pelos próprios sujeitos do processo.

Parte-se do princípio que o saber não está no outro, formador, mas sim que o conhecimento está em construção por todos aqueles que se disponibilizam a viver o processo de formação. Magalhães (2011) diz que o conhecimento está em construção e será construído nesse fazer pesquisa entre todos os envolvidos: professores, pesquisador, formador. Ou seja, o objetivo é que o professor se transforme em pesquisador e questionador de sua própria ação e em construtor de conhecimento, não meramente “aplicador”.

A opção por estudar essa ação, na qual fui formadora, é também por entender que ela pode ser uma modalidade de formação a ser aprofundada. Que pode trazer elementos importantes para revermos as formações que vêm sendo oferecidas, principalmente quando estamos nos referindo a uma proposta de educação inclusiva.

A perspectiva sócio-histórica, bem como as contribuições da pesquisa crítica de colaboração guiou meu olhar nesse processo de pesquisa, e, portanto, nas análises e conclusões desse trabalho.

A pesquisa crítica de colaboração é um método de pesquisa desenvolvido no contexto escolar que entende a própria pesquisa como elemento constitutivo do processo de formação. Ela cria a possibilidade dos participantes (incluindo os pesquisadores) aprenderem, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa, estarem comprometidos com a produção de conhecimentos significativos e com a transformação das práticas em foco.

Magalhães (2011) afirma que a pesquisa crítica colaborativa traz uma grande complexidade, dentre outros motivos, por estar voltada tanto para produção do conhecimento científico quanto para a produção de conhecimentos significativos para pesquisador e pesquisando.

Tendo a clareza dessa complexidade e especificidade, é necessário esclarecer que não se entende a pesquisa em questão como sendo crítica de colaboração, mas que, pela forma como se desenvolveu, ou seja, pelas atividades envolvidas, sua sequência, tipos de instrumentos e pelas próprias concepções da pesquisadora, muito se assemelha ao realizado.

Retoma-se, desse modo, que a pesquisadora estava presente nos encontros como formadora contratada por uma instituição para desenvolver o trabalho. Uma formadora que tinha o objetivo de que os participantes refletissem sobre suas práticas, problematizando-as, tornando pesquisadores de suas ações. E que, ao mesmo tempo, problematizasse o processo, suas próprias ações, intenções, replanejando o trabalho, revendo sua ação de formadora, ocupando, dessa forma, também o lugar de pesquisadora. Formadora e pesquisadora se misturam nessa ação de formação com total intencionalidade. Tais considerações são relevantes para que se explicita como os dados aqui analisados foram produzidos.

Para poder compreender, analisar e apreender os sentidos que as professoras atribuem à formação e às práticas desenvolvidas, frente à questão da educação inclusiva, fez-se necessário descrever o grupo e também apresentar uma análise de como esse grupo funcionou, como as

informações foram compartilhadas, as relações afetivas se deram, isso porque acredito que essa forma de funcionamento seja um dos elementos (entre outros como a história de vida, a prática diária, etc.) que constituem os sentidos e significados das professoras frente ao processo de formação.

Para tal, foi construída uma narrativa sobre o processo de formação vivido pela formadora, pesquisadora e agora também narradora. Essa proposta de narração da formação pode ajudar a vencer a dicotomia pesquisadora/formadora presente nesta pesquisa desde a sua proposta inicial, na medida em que oferece a possibilidade de a pesquisadora ocupar um terceiro lugar, agora de narradora do processo.

Narrativa

Os encontros aconteceram quinzenalmente, entre os meses de maio e julho de 2012, no período da hora atividade (HA), oferecidos nas escolas da rede como um espaço de planejamento e trocas entre os educadores. Apesar de importante, um espaço curto (duas horas no máximo) e, muitas vezes, pouco ou mal aproveitado, principalmente quando usado para passar recados e confeccionar materiais para as festas da escola.

Todos os profissionais da escola estavam convidados a participar dessa formação, porém, contamos com a presença de 20, entre eles, professores (de sala e readaptados); a participação dos gestores (diretores, coordenadores e vice-diretores) foi superficial, pois precisavam resolver os problemas e demandas da escola; alguns funcionários da secretaria; e duas estagiárias de pedagogia, que são enviadas para as escolas pela Secretaria de Educação do Município, para apoiar os professores que têm alunos com deficiência em suas salas de aula, mas que acabam ficando única e exclusivamente com esses alunos. Infelizmente nenhum profissional de apoio (cozinheiro, faxineiro, porteiro) participou devido ao horário de trabalho.

Antes do primeiro encontro, propriamente dito, visitei a escola para me apresentar e para conhecer principalmente os gestores que seriam meus interlocutores com o grupo participante. A intenção de trabalhar juntamente com eles também tinha um objetivo de poder construir parcerias de trabalho, uma vez que entendo que são eles que podem e devem colaborar com a construção e a permanência dos espaços de reflexão e socialização da prática dentro da rotina escolar.

Fui recebida primeiramente pela vice-diretora, que me apresentou a escola. Fiquei impressionada com a estrutura física do local. Um pé direito alto, as portas e corredores largos. Logo questiono a construção. Fui informada que o prédio onde, hoje, é a escola era um hospital, por isso os ambientes largos, para que as macas pudessem passar. Informação que no final da formação se revela a todos os professores, surpreendendo muitos.

Outro aspecto que me chama atenção é uma “passagem secreta”, como eles dizem, que liga a escola com um centro de atendimentos às crianças com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Trata-se de uma portinha, nos fundos da escola, que possibilita a entrada nesse outro espaço onde seriam realizados os atendimentos. Ao longo dos encontros de formação, a relação da escola com esse serviço se mostrou muito distante. Apesar da pouca distância física, as trocas e parcerias pareciam não acontecer, nem via passagem secreta.

Fui muito questionada sobre os motivos da escolha da escola para participar da formação. Escolha feita pela Secretaria de Educação e com justificativas pouco claras tanto para quem estava propondo a formação como para quem estava recebendo.

Saio da escola com a sensação de quem encontraria alguns obstáculos para o desenvolvimento do trabalho a começar pelo não desejo dos profissionais de participar.

1º encontro – Quem quiser que conte outra

O primeiro encontro tinha como objetivo: apresentar a proposta de trabalho; sensibilizar os professores para falarem de seus alunos e, por fim, escolher cinco alunos que representassem a escola.

Os presentes pareceram dispostos a colaborar com a proposta, contrariando minhas primeiras impressões e logo uma boa discussão se fez presente, nesse primeiro encontro, com relação à escolha dos alunos representantes da escola. Enquanto alguns participantes queriam escolher somente os alunos com deficiência (pois a formação tinha como foco a educação inclusiva), outros optavam por aqueles alunos exemplares, com bons resultados, com famílias participativas. Quem são os alunos que compõem essa escola? Como podemos dizer dela, a partir dos nossos alunos? Uma vez escolhidos os cinco alunos, os participantes foram convidados a nos contar suas impressões sobre eles.

Muitas vezes, o olhar viciado dos professores impossibilita que vejam para além das aparências de seus alunos e, portanto, aquilo que contam sobre eles são sempre as mesmas histórias trágicas, difíceis de ouvir e que muitas vezes estão carregadas de preconceitos, como por exemplo, as famílias dos alunos que não são presentes, que não ajudam nas lições de casa e nem comparecem nas reuniões de pais, pois não se importam com seus filhos, ou porque querem ficar dormindo, ou porque “só querem por filho no mundo, mas não querem saber de criar” (sic).

Para gerar uma reflexão entre os professores que os levassem a contar sobre os alunos escolhidos, para além daquilo que costumam falar, assistimos a uma palestra (em vídeo) da escritora nigeriana Chimamanda Adichie: O Perigo de uma História Única⁵, na qual ela narra episódios vividos, por ela e por outras pessoas, que evidenciam os preconceitos e estereótipos construídos a partir de versões hegemônicas (únicas histórias) contadas em nossa sociedade por aqueles que estão no poder. Uma única história, um único ponto de vista uma única maneira de ver e entender o mundo podem aniquilar uma vida.

Assim, mergulhados na possibilidade de ouvirem e contarem outras histórias, os professores saíram do primeiro encontro com a tarefa de escrever sobre os cinco alunos que selecionaram como representantes da escola, mesmo os professores que davam aulas para os alunos escolhidos deveriam escrever sobre eles, queria ouvir o que tinham a dizer sobre todos.

2º – As marcas institucionais

No segundo e no terceiro encontro, a proposta foi, a partir dos registros feitos pelos participantes sobre os alunos e das discussões geradas, analisar as práticas pedagógicas por eles realizadas, as significações expressas sobre a escola e empreender um esforço para interpretar aquilo que ainda não puderam ver, aquilo que apesar de estar para além da aparência, constituía a realidade dos alunos e da escola. Refletimos sobre os rótulos, estereótipos, e lugares que os alunos ocupam na escola, sobre as condutas e jeitos de se relacionarem, que se revelaram nos discursos e nos registros e nos empenhamos na direção de desmistificar o papel das famílias na escolarização das crianças.

Um exemplo muito importante dessa discussão foi com relação ao aluno M., o primeiro escolhido para ser conversado no grupo, devido a grande dificuldade de todos em lidar com ele.

⁵ www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58

Ouvimos os registros dos professores sobre o M. e, apesar da consigna de tentarmos contar outras historias para além das já conhecidas, foi difícil o grupo ir além da trágica historia do M. que tem os pais presos e é cuidado por uma pessoa que não gosta dele. Somente sua atual professora nos apresentou um M. diferente das demais. Um menino que precisa muito de atenção e que para tal é capaz de desorganizar a sala toda, mas também de um menino que produz, que sai pouco da sala, que é assíduo e comprometido.

Ao ouvir isso muitas pessoas se incomodaram. Era como se a professora estivesse falando uma inverdade. O que gerou desconforto. Depois de muita discussão, a fala da própria professora revela o que a escola estava com muitas dificuldades de enxergar:

“Sei que o M. deixou muitas marcas aqui nessa escola, mas o fato de eu estar chegando agora me possibilita ver ele de um outro lugar, e queria que isso pudesse ser levado em consideração.” (sic)

Esse encontro foi marcado por um clima de muito incomodo. Ao final alguns participantes sugeriram mudanças para o próximo, de maneira que o assunto não ficasse monopolizado em um único aluno nem em uma única professora.

Tensão e conflito são causados pelas contradições das múltiplas vozes que negociam e que diferem quanto a sentidos e significados, objetivos e compreensões, apoiadas nas diversas experiências dos participantes, sócio historicamente localizadas em diferentes tempos-espacos. (MAGALHÃES, 2011 p. 17)

Nesse dia, fui apresentada ao M. Uma situação incômoda para nós dois. Ele ali parado me olhando como se soubesse que havíamos falado muito dele. E eu envergonhada, pega de surpresa sem saber o que dizer frente ao tão falado M. Ele inesperadamente quebra nosso gelo perguntando sobre um livro que eu estava segurando. Um livro que tinha na capa desenhos supostamente feito por crianças, e acredito que isso teria lhe chamado atenção.

Abro o livro e, enquanto ele folheia, explico que era um livro de cartas trocadas entre um pai e seu filho enquanto o pai estava preso. M. me olha entendendo que não era a toa que eu estava com aquele livro nas mãos. Então me conta que quer escrever cartas para seu pai. Nossa conversa estava sendo mediada pela sua professora. Trocamos olhares e eu ofereço o livro a ela como um recurso para pensar possibilidades de trabalhos com todos os alunos, não só com M.

3º encontro – Revelações Incômodas:

A ressaca das discussões sobre o M., no encontro anterior, ainda se fizeram presentes no terceiro encontro que começou com a diretora pedindo a palavra, colocando-se como porta-voz do grupo e dizendo do incômodo de todos frente à forma que eu havia me referido ao aluno M: “bebe monstro”. O espanto da diretora e de todo o grupo foi maior ainda quando eu expliquei que aquela expressão tinha sido lida (e não inventada) por mim, junto com os registros que todos haviam feito do aluno. Tentativas de encontrar o culpado, ou de mostrar um possível engano da minha parte foram em vão. Apontei ao grupo como é difícil muitas vezes tomarmos contato com as representações que fazemos de alguns alunos e de como lidamos com eles a partir desse lugar que o colocamos.

Nesse encontro, retomamos o trabalho de ouvir os registros dos professores sobre os cinco alunos escolhidos como representantes da escola. Quando me deparei novamente com os registros que não traziam nenhuma novidade sobre os alunos escolhidos, para além daquilo que já era conhecido e familiar a todos que conviviam com eles. Comecei a fazer perguntas que julgava importante sobre cada um, para planejarmos um trabalho pedagógico, como por exemplo: Sobre o que eles se interessam? O que eles fazem, que podemos considerar como algo muito bom? Sobre o que conversam? O que lhe incomoda? O que lhe agrada?

Nem todas as perguntas tiveram respostas, o que mostrou ao grupo o quando nem sempre conhecemos bem nossos alunos, pois muitas vezes ficamos presos em estereótipos e não conseguimos avançar para além deles.

Nesse mesmo encontro, um exemplo do que eu estava querendo problematizar pôde ser vivido pelos participantes do grupo. Respondendo a uma das minhas perguntas, uma professora contou que seu aluno com deficiência se interessava muito por propagandas de televisão. Em outro momento, ela compartilhou a dificuldade que é ensiná-lo, pois, segundo a professora: “ele não tem memória”. Ela trabalha as letras, mas, no momento seguinte, ele não sabe mais seus nomes. E para exemplificar essa situação, conta-nos que estava trabalhando com ele a letra “A”. Pedia para ele repetir em voz alta o nome da letra. Mas quando, instantes depois, perguntava para ele que letra era aquela, ele não só não respondia, como fazia um comentário “sem sentido”, como: “Professora você tem uma Asepxia para me emprestar”. A professora não se

deu conta, mas suas colegas do grupo perceberam que ele estava dizendo o nome de um sabonete que aparece muito nas propagandas da TV (que ele adora) e que começa com a letra “A”. Será que era um comentário sem sentido? Será que ele não tem mesmo memória?

4º encontro – Venho por meio desta...

No quarto encontro, um novo registro foi pedido para os participantes. Que eles escrevessem livremente cartas. Essa estratégia se deve ao fato de que entendemos que escrever favorece o pensamento reflexivo e, nessa formação proposta, queríamos que os participantes pudessem refletir sobre sua prática profissional, logo as cartas se apresentam como um importante e potente instrumento.

Para sensibilizá-los a realizar a tarefa, li uma carta escrita por uma professora, que falava, dentre outras coisas, sobre sua dificuldade e surpresa no trabalho com seu aluno que tinha deficiência e mais, revelava como ela, em certo momento, identificou-se com a situação relatada.

Muitas pessoas se emocionaram durante a atividade. Resgataram sentimentos guardados, situações antigas que tiveram espaço de ser compartilhados e principalmente de ser acolhidos.

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo a tona fio, feixes que ficaram esquecidos no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 53)

5º encontro – Nomeando o inominável

No quinto e último encontro, sintetizamos as discussões mais frequentes, bem como apresentamos conceitos que julgamos importantes como de deficiência e, conseqüentemente, o de educação inclusiva. Por fim, avaliamos o processo.

Cabe aqui um relato do último encontro que considero fundamental para conhecermos e entendermos o movimento desse grupo de formação. Os participantes, num certo momento, começaram a resgatar e contar a história do bairro e mais especificamente do local onde está a escola hoje. Era uma região toda cercada, fechada, pois lá viviam pessoas com hanseníase, “os

leprosos”. Era praticamente uma cidade construída só para eles com escola, hospital, igreja, cinema...⁶

Foi emocionante (e não à toa) ver como, aos poucos, os participantes foram contando as histórias do lugar, espaço físico onde estávamos. Narrativas que se encontravam com suas histórias pessoais, de familiares que tiveram a doença e se escondiam, de pessoas que morreram, de crianças que eram retiradas de suas famílias por conta da contaminação. Foi um dos momentos mais emocionantes dessa formação.

O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações (...) representa um conflito não camuflado, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica da relação. (AMARAL, 1994, p. 30)

Reconhecer e compartilhar memórias de isolamento e exclusão, sentimentos de vergonha e medo possibilitam um reconhecimento da diferença, uma aproximação do tema tratado. Assim, não ditos, tabus e segredos começaram a ser compartilhados. Nomeado o inominável.

Na sequencia, uma professora readaptada pode reclamar do lugar que ocupa, no qual se sente mal aproveitada, inútil, realizando um trabalho alienado, sem saber os porquês, como por exemplo, cortar pombinhas de cartolina. No final, até suspirou aliviada: “pronto, falei”. (sic)

O último encontro e as revelações compartilhadas nos dão indícios de que os objetivos do grupo, de gerar reflexão sobre a prática desenvolvida, de algum modo foram atingidos. Trabalhamos para isso, possibilitando que os professores pudessem tomar contato com a diversidade presente na sua escola, se identificassem com muitas situações vividas pelos seus alunos e se unissem relatando uma situação comum.

Frente às reflexões surgidas e à qualidade dessas reflexões, tenho o interesse em me debruçar sobre esse processo desenvolvido, realizando uma análise dos momentos, dos movimentos, das contradições, das estratégias utilizadas, para que possa, agora como pesquisadora da própria prática, apreender as mediações que constituíram o processo em questão. A partir desse trabalho, podemos teorizar sobre questões relacionadas à educação inclusiva, às práticas pedagógicas e a formação de professores, oferecendo subsídios para aprimoramento desses processos.

⁶ Para saber mais: RUBIO (2007).

Elucidar por meio de análise o processo de significação (que articula os sentidos dos sujeitos e os significados socialmente acordados) significa entender, também, seu movimento, que comporta especificidades e contradições. (AGUIAR e DAVIS, 2011, p. 232)

Quando volto á escola, para colher as entrevistas que compõe essa pesquisa, encontro-me com M, novamente. Ele me olha e pergunta: “Você vai conversar comigo hoje de novo?” Explico que não, que vou conversar com os professores. Mas confesso que fico com uma vontade enorme de ouvir o que aquele aluno, representante da escola, tinha para me dizer...

Encontro também com sua professora que diz estar tentando uma remoção para outra escola com a justificativa de que queria um lugar mais próximo da sua casa. Talvez um lugar onde ela se sentisse mais pertencente, mais compreendida, acolhida, mais em casa.

Os registros de todas as ações, realizadas nesse processo de formação, serviram de material de análise. As discussões e teorizações foram feitas a partir dos momentos que se mostravam transformadores, que expressavam formas de fazer interessantes, bem como daqueles em que isso não ocorreu, onde foi possível problematizar os motivos e evidenciar o que deveria ter sido feito e não foi. Para isso, acreditou-se que um caminho possível e promissor seria a apreensão dos significados constituídos pelos professores envolvidos no processo.

Outras fontes de informações foram cartas escritas pelos participantes no quarto encontro da formação, um total de sete cartas escritas individualmente, lidas para o grupo e entregues para a formadora. A consigna para essa tarefa era para que os participantes escrevessem cartas a partir do vivido nos quatro encontros de formação. O pedido tinha a intenção de que os presentes refletissem sobre os conceitos discutidos e sobre o que as discussões lhes fizeram pensar, (re)viver.

Escrever é mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. (...) A carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da carta que recebe ele se sente olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo a carta proporciona um face a face. (...) A carta que na sua qualidade de exercício, trabalha no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como bem próprio constitui também e ao mesmo tempo uma objetivação da alma. (FOUCAULT, in PRADO e SOLIGO, 2005, p. 381)

Para permitir ao leitor uma melhor compreensão do contexto grupal e das suas formas de funcionamento, a seguir, uma breve síntese de cartas que foram escritas pelos participantes.

Num primeiro momento, a síntese das cartas tem a intenção de favorecer uma compreensão maior do grupo e, num segundo momento, essa síntese poderá ajudar na análise do sujeito particular, visto que na sua condição de particular o sujeito também expressa o coletivo.

As sete cartas foram escritas depois de quatro encontros de formação. De maneira que, conforme relatado anteriormente, já havia sido discutido e problematizado a partir da caracterização de cinco alunos: o não lugar da diversidade na escola; os preconceitos presentes – de uma forma ou de outra, em todos nós – frente a diferenças difíceis de compreender e de aceitar; o reflexo desse preconceito no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas e as possibilidades de um olhar e de um fazer diferente.

Essas discussões aparecem nas cartas escritas. Em todas elas, os autores se identificam com o não lugar ocupado por muitos alunos. Seja resgatando episódios vividos na infância, ou se percebendo professor, também excluído e pouco reconhecido, ou ainda analisando situações e sentimentos em relação aos alunos com deficiência. Algumas trazem reflexões sobre a difícil tarefa de ser professor nos dias de hoje. Existe um resgate de sentimentos dos autores frente a suas dificuldades como aluno e/ou frente ao difícil convívio diário com a diferença. São registros de aspectos marcantes da vida escolar.

De qualquer forma, tomar consciência das práticas normatizantes que excluem e anulam diferenças, possibilitaram-lhes, em algum momento, resgatar experiências, sentimentos vividos.

Ao narrar as coisas lembradas, os acontecimentos passados assumem vários matizes e nos dobramos sobre a própria vida. Ao recordar passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte. (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 56)

Outra observação interessante é que uma das cartas aqui analisadas só foi entregue no último dia da formação. A professora, que até então não queria escrever, depois de compartilhar a leitura das colegas, as discussões e acolhimentos do grupo frente aquilo que era lido, pediu para que pudesse escrever e entregar no último encontro, mas solicitou que, apesar do atraso, fosse compartilhada com o grupo.

A análise das cartas constituiu importante contribuição para compreender as condições institucionais em que a formação se deu, o que auxiliou na análise das entrevistas com as duas professoras, uma vez que tais condições devem ser analisadas como mediadoras fundamentais na constituição dos sentidos e significados das professoras.

Como material a ser analisado, além das produções escritas dos participantes da formação e da narrativa, foram realizadas duas entrevistas abertas com dois participantes do processo de formação. A opção por entrevistas abertas se deve ao fato de que esse instrumento proporciona um maior contato com os sujeitos da pesquisa, uma vez que a fala espontânea pode possibilitar uma maior expressão da afetividade. Apesar de o recurso utilizado ser a entrevista aberta, havia um norte, um objetivo de provocar o sujeito a falar das suas experiências, da decorrência prática da formação, das consequências que essa teve na sua vida profissional e de como avalia a influência do grupo nesse impacto. Para tal, algumas perguntas guiaram a escuta e, puderam ser feitas aos entrevistados, frente à necessidade de aprofundamento de algum aspecto pouco mencionado.

As entrevistas foram realizadas com dois participantes da formação, escolhidos a partir dos seguintes critérios:

- participação em todos os encontros;
- falas e colocações importantes nos encontros;
- postura crítica e reflexiva a partir das discussões realizadas nos encontros;
- disponibilidade e vontade de pensar sobre a formação.

Ao solicitar as entrevistas para os gestores da escola, foram sugeridos nomes de algumas professoras consideradas dentro dos critérios selecionados. Todas se prontificaram a participar, porém uma delas foi impedida pela gestão. A professora em questão era readaptada e, segundo seus gestores, por ela ser readaptada, não poderia nem ter participado dos encontros de formação.

A explicação dada foi de que no contrato que ela fez com a Secretaria de Educação para poder retomar o trabalho, há uma informação de que ela não pode participar de nada que diz respeito à prática docente. Pelo que foi possível entender, ela foi afastada das salas de aula por um processo de depressão. Já tratada, pôde voltar a trabalhar na escola, mas não pôde voltar a ter contato com aquilo que poderia ter sido a causa do seu adoecimento.

Importante deixar registrado como as escolas estão, ou não, cuidando dos processos de retomada dos seus professores, que, por algum motivo, precisaram se afastar do trabalho. O que a

“quase entrevistada” deixa bem claro é o quanto ela se sente incomodada com aquilo que faz, mais especificamente com o que deixa de fazer na escola. Será que não está sendo despotencializada nessas funções nas quais seu saber e competências são pouco ou nada aproveitados? Será que medidas como essa, que visam “cuidar” da saúde dos professores, não acabam contribuindo para o lugar de doentes, incapacitados? Além do mais, no caso dessa formação especificamente, ela era aberta para que todos os profissionais da escola pudessem participar. Logo, não haveria problema que ela, mesmo não sendo mais professora de sala de aula, participasse.

O instrumento utilizado teve como objetivo estimular a expressão do sujeito, não se constituindo como uma via de produção de resultados finais, mas sim como um meio para a produção de informações. Foi feita uma entrevista que serviu de comunicação entre a pesquisadora e os professores escolhidos e, como forma de apreensão das respostas, utilizou-se um gravador.

As entrevistas aconteceram dentro da escola onde a formação foi oferecida e em horários livre dos professores.

Segundo Vygotsky (1995), as palavras são o ponto de partida para apreendermos a constituição do pensamento, ou, como temos apontado, da subjetividade⁷, entendendo a linguagem como mediação da subjetividade e como instrumento produzido social e historicamente. Porém, para compreender a fala, não basta entendermos as palavras, precisamos apreender o significado da fala. Portanto, partindo da fala (expressões do sujeito), caminhamos na busca da construção de um conhecimento que desvele a realidade pesquisada.

Como procedimentos de análises, foi utilizada a estratégia de Núcleo de Significação, desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006). Tal procedimento consiste em ler as entrevistas depois de transcritas, algumas vezes. Foram leituras denominadas flutuantes, ou seja, leituras que não estavam à princípio procurando encontrar e nem analisar as falas, somente a familiarização com o material.

A partir dessas leituras, decidiu-se que, apesar de distintas, as entrevistas tinham muitos elementos em comum e que poderiam se completar ou se contradizer, dessa forma, a análise foi feita em conjunto, enriquecendo e completando as discussões.

⁷ Vygostky não usou o termo subjetividade.

A partir dessas leituras, pré-indicadores foram levantados, entendidos como aqueles pontos ou temas que apresentaram alta frequência, que eram comuns às duas entrevistas, ou que eram enfatizados nas falas, pela carga emocional, ou relevantes para os objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES
“(…) às vezes a gente acha que as crianças não é capaz. Mas, ela é capaz, dentro das limitações dela , elas são capazes.” (E. I; p. 5)
“Então, ele é capaz de falar que o B com A fica BA. Alguma coisa. Só que ele esquece, infelizmente devido à deficiência dele, ele se esforça, né, mas, tem as suas limitações .” (E. I; p. 6)
“Então, ela faz parte de um grupo, ela tá desenvolvendo, e ela tá sendo respeitada dentro das limitações dela .” (E. II; p. 8)
“Eu não vou dizer pra você que a gente participa da formação e já consegue colocar em prática tudo. Não. É algo que a gente vai absorvendo, claro, né, a gente já tem esse olhar . Pelo menos com as colegas que eu trabalho, todas nós temos esse olhar de importância . Mas, a cada dia a formação, ela vem colaborando pra isso.” (E. I; p. 4)
“Então, assim, é, retomando, o trabalho desenvolvido, né, por vocês, que vieram aqui na escola, passar essa formação pra nós, é, o nosso olhar , pelo menos, falando por mim, e acredito que pelas minhas colegas, porque a gente comenta muito.” (E. I; p. 5)
“É, aperfeiçoou o que eu já sentia , né, veio reforçar o que eu já sentia , aquela preocupação com as crianças. Mas, uma preocupação, mas eu não conseguia ainda colocar em prática. Então, agora, assim, eu procuro olhar mais .” (E. I; p. 8 e 9)
“Então, assim, eu acho que, é isso, eu já me preocupava , só que eu acho que ficou, a palavra que eu posso usar agora é eu me sensibilizei um pouco mais. Não sei se é bem isso, a palavra. Mas, é aquele olhar de, poxa, é tão ruim não entender nada né, o que todo mundo tá entendendo menos eu. É chato, né, pra gente. Então, deixa eu mudar isso, né?!” (E. I; p.9)
“Me fez rever alguns conceitos, né? Principalmente o olhar , né? Porque a Mais Diferença pega muito essa questão do olhar . É o olhar , o como olhar aquilo , o como trabalhar aquilo, o como analisar a situação, a pessoa. Acho que isso é muito bom.” (E. II; p. 3)
Uma coisa que eu achei bacana nessa formação é o fato dela tá sendo feita aqui na escola . Então, assim, eu acho que isso é muito válido. Por quê? Porque a gente, nós estamos aqui dentro da escola , estamos na realidade da escola. Então, assim, as dúvidas que você tem aqui, são dessa realidade , tanto os pares, as pessoas que estão fazendo a formação junto, estão falando da mesma realidade , das mesmas crianças. Então, assim, eu acho que isso é muito válido. Porque quando você vai para uma formação fora, num outro ambiente...” (E. II; p. 2)
“Mas, mesmo assim que acho que foi bacana, por tá dentro dessa realidade , eu acho que essa proposta foi muito bacana.” (E. II; p. 3)
“Então, assim, a gente tava muito mais próxima da realidade nossa , muito mais fácil de por em prática o que a gente tava vivendo.” (E. II; p. 5)

<p>“É isso que eu acho... é que às vezes a gente vai fazer uma formação fora né, e essas pessoas que estão fora, dando essa formação, estão fora de uma realidade de escola há muitos anos. Então, falam um monte de teoria linda e maravilhosa, que realmente, até te faz pensar, não, é verdade, mas não tem nenhuma relação com a prática.” (E. II; p. 5)</p>
<p>“Esse respeito, de ser ouvido, né, de ser entendido, de olhar de forma diferente pro educador, pro professor, também é importante. Porque se fala tanto de olhar diferente pro aluno, mas não se olha diferente pro professor, né?! E a Mais Diferença conseguiu fazer isso. Ter um olhar diferente pro professor e respeitar o trabalho que o professor já desenvolve, né?! Não é chegar aqui e falar: olha, apaga o que vocês estão fazendo porque vocês tão fazendo tudo errado e vamos fazer tudo de novo.” (E. II; p. 6)</p>
<p>“Como professora. Foi respeitada a minha individualidade. Todas as pessoas que chegaram aqui, todos os formadores que estiveram aqui, respeitaram o tempo do professor, né, respeitaram as limitações. Por mais que tinham coisas pra gente fazer, pra gente trabalhar em sala, fazer, aplicar, fica alguma coisa pra testar, pra ver como funciona. Por mais que tivesse esse tipo de coisa, que nós tínhamos que fazer, mas era respeitado o nosso tempo, as nossas limitações, a nossa realidade. Então, isso que eu acho que é essencial, foi muito bom.” (E. II; p. 6)</p>
<p>“Por mais que ela tenha sido imposta no começo houve resistência tudo, mas assim, começou muito bem, porque a gente começou, nós começamos com você, começou muito com esse bate papo, né. Então, você veio muito conhecer o grupo. Então nisso trouxe uma certa liberdade pra gente, a gente se sentiu mais segura. Inclusive angústias que a gente tinha, nós falávamos aqui, nós falávamos, nós dividíamos aqui no curso, nessa formação. (E. II; p. 6)</p>
<p>“Apesar de que aqui não foi opção nossa.(...) Mesmo não tendo sido opção nossa. Foi uma coisa imposta: vocês vão fazer! A princípio houve resistência de algumas pessoas, né?!” (E. II; p.2)</p>
<p>“(...)só que ela tava fazendo assim, eu vim fazer isso, vocês vão fazer isso. Então assim, não teve a troca, teve a imposição. Então eu acho que essa foi a parte mais desagradável dessa formação.” (E. II; p. 5)</p>
<p>“E o bacana é que assim, da mesma forma que eu não gostaria de me sentir obrigada, eu não gosto de me sentir obrigada a fazer as coisas, apesar de essa formação ter sido imposta, mas ela fluíu de forma bem bacana” (E. II; p. 4 e 5)</p>
<p>“Então, assim, eu, eu tive ainda um pouco de dificuldade, exatamente porque a gente segue um padrão, né?” (E.I; p. 2) (A dificuldade referida é com relação a uma atividade diferente que a professora fez com seus alunos)</p>
<p>“Porque nós ficamos em sala de aula, né, é o tradicional de sempre. Você trabalhar na sala com o que você tem, claro, a gente usa diversos meios aqui né?!” (E. I; p. 3)</p>
<p>“Então, assim, como a gente tem ouvido falar bastante que as crianças têm condições, é difícil, eu não vou falar pra você que é fácil. É muito difícil, você está dando o conteúdo e fazer com que o J. V., ele interaja ali. Mas, em alguma coisa ele tem capacidade.” (E. I; p. 6)</p>

<p>“Não sei se tá de acordo assim exatamente com as propostas. Mas, a gente ta tentando, né.” (E. I; p. 6)</p>
<p>“É difícil, é difícil porque a gente tem uma sala, com alunos de situações diversas, muitos problemas familiares, tá. Eu não vou relatar aqui tudo porque eu acho que você deve ter esse conhecimento. É muito difícil né?!” (E. I; p. 8)</p>
<p>“Ela ta, eu to conseguindo... como eu vou dizer, eu ainda tenho a dificuldade? Eu ainda tenho. Ainda tenho a dificuldade porque pra mim ainda é novo. Infelizmente, o trabalho na educação tem muita burocracia. Então, falta, às vezes eu precisaria de mais tempo pra estar mais perto dela.” (E. II; p.7)</p>
<p>“Então, assim, então, aqui na rede, o professor é o último a ser ouvido e o primeiro a ser crucificado, né? Então, assim, é difícil pra gente aqui tomar certas atitudes, ter um outro olhar. É complicado por conta disso. Eu sinto, eu sinto essa dificuldade.” (E. II; p. 9)</p>
<p>Às vezes eu não tenho tempo de olhar pra eles, às vezes eu consigo, né. Pera aí, deixa eu parar aqui vai, deixa eu parar o que eu to fazendo, deixa eu ver o que ta acontecendo. Nossa, e você olhar nos olhos da criança, e enxergar ela de verdade.” (E. I; p. 16)</p>
<p>Então, falta, às vezes eu precisaria de mais tempo pra estar mais perto dela.” (E. II; p. 7)</p>
<p>“Porque são muitas crianças, né, muitas crianças de inclusão, né?! E a nossa escola recebe bastante criança. Na minha sala, com laudo, com laudo tem dois, mas tem mais um que a mãe foi descoberto agora, tem um aluno que agora que eu entendi, né, porque que ele tem essa dificuldade. Ele tem uns leves traços de, segundo a mãe, que ela me explicou, de Síndrome de Down” (E. I; p. 6)</p>
<p>“O C., que tem, você convivendo de aparência ele não tem nada, mas você convivendo com ele você vê que ele tem alguma coisa. To aguardando também uma resposta da psicóloga dele.” (E. I; p. 7)</p>
<p>“Ai falei poxa, ele ta contando. Então, ele não tem a deficiência, que falam que ele tem. Que ele aparenta ter. Ele não tem. Então, assim, são essas diferenças entre um e outro que você vai percebendo que eles têm condições de estar na sala, principalmente o E..” (E. I; p. 7 e 8)</p>
<p>“Tem o E., que a mãe dele é deficiente. Ele tem uma aparência de deficiente. O avô também. A família inteira.” (E. I; p. 7)</p>
<p>“Só que você convivendo com ele, você vê que ele, todo mundo acha que ele tem alguma coisa. Eu acho que ele não tem. É a convivência, faz com que ele fale daquela maneira, ele tenha gestos, só que ele tem um desejo de aprender que não dá, não dá para você ignorar, né?” (E. I; p. 7)</p>
<p>“Ele convive num ambiente que as pessoas falam alto, as pessoas não tem um comportamento assim dito normal. Mas, eu acho que ele não tem assim, pelo menos o que ele demonstra cognitivamente, apesar de ter um caderno desorganizado, não é, não corresponde com o que ele fala, né?!” (E. I; p. 8)</p>

<p>“(...) de olhar aquele aluno que hoje não tá bem, que tá passando por uma situação difícil, que às vezes... Que ele é fruto de um meio, né, e de que forma, não é só o fato de ele ser um fruto de um meio...” (E. II; p. 3)</p>
<p>“Cada um é um, um é diferente do outro. É, eu acho que foi uma das coisas que me marcou, foi isso.” (E. I; p. 11)</p>
<p>“Porque não é um trabalho que eu faço só com aluno que tem deficiência, eu faço com todos os alunos, porque todos os alunos são diferentes. Eu consigo enxergar todos os meus alunos nas suas individualidades, todos são diferentes. Não é porque um é deficiente, ou é especial, não, todos são especiais, e todos são diferentes, né. Então, assim, da mesma forma que eu consigo olhar pro meus alunos dessa forma, por quê? Porque eu fui vista dessa forma.” (E. II; p. 6)</p>
<p>“Então, é assim, que eu sou uma pessoa assim, que me preocupo muito com o outro, tá, eu tenho isso comigo. Assim, de me preocupar e me colocar no lugar, né?! Eu me coloco tanto no lugar deles, que eu me incomodo de vê-los tanto sentado na cadeira.” (E.I; p. 8)</p>
<p>“Em relação a essas crianças, é uma coisa que eu já sentia. Mas, ela tá tão à tona agora, que você começa dar mais importância, né?! É, olhar mais.” (E. I; p. 8)</p>
<p>“(...) poxa, e se fosse eu sentada naquela cadeira? E eu não estivesse entendendo nada? Eu não ia me dispersar, minha atenção? Ah, eu ia. Eu não to entendendo o que que ela tá falando. Ah, então, eu vou ficar desenhando aqui, né?!” (E. I; p 9)</p>
<p>“Mas, que nem esse aluno que a mãe descobriu agora que ele tem leves traços de Síndrome de Down. Eu fiquei com muita dó dele. Inclusive, não é dó, é de penar. Eu falei, puxa vida, por isso que ele não tava entendendo o que eu tava falando no começo.” (E.I; p. 8)</p>
<p>“Do olhar pro outro né? De me colocar no lugar do outro.” (E. II; p. 3)</p>
<p>“Então, assim, eu comecei a dar uma outra atenção pra ele. Tanto é, que ele não consegue escrever com letra cursiva, e eu to, fazendo com que ele mesmo lendo cursiva, ele escreva do jeito dele, com letra de forma. Por quê? É uma coisa assim que eu percebi, eu falei poxa, eu acho que ele tava entendendo tudo em Inglês, é, eu acho que ele tava entendendo em outra língua. É me deixa eu voltar pra ver, de repente ele não é tão ruim assim na aprendizagem.” (E. I; p. 8)</p>
<p>“Muda, porque a gente começa a oferecer mais, mais coisas, sei lá, o mundo, pra essas crianças” (E. I; p. 5)</p>
<p>“E a gente foi descobrindo no meio deles, essas crianças com dificuldades né, é, que tem condição de aprender. Tem dificuldade, mas tem condição.” (E. I; p. 20)</p>
<p>“Então, quantas vezes eu vejo o G. disperso e, eu esqueci de passar uma, de uma outra maneira pra ele.” (E. I; p. 9)</p>

<p>“Apesar daquela coisa, da ideologia de professor é lá na frente e aluno é, não, eu acho que, me fez rever um pouco mais esses conceitos. Essa questão de olhar de forma diferente, de olhar aquele aluno que hoje não tá bem, que tá passando por uma situação difícil, que às vezes...” (E. II; p. 3)</p>
<p>Então, acho que, eu comecei a repensar em cada um como um ser individual.” (E. II; p. 4)</p>
<p>“(…) Eu não vou mais interferir no meio eu vou interferir nele.” (E. II; p. 3)</p>
<p>Então, assim, não adianta que eu não vou ensinar a ler e escrever, uma coisa que eu assimilei, eu não estou aqui só para alfabetizar. Eu to ensinando ela de outra forma. Ela ta tendo independência, ela ta tendo vontade, ela ta demonstrando sentimento. Então assim, pra mim ela já ta tendo evolução. Eu consigo olhar ela dessa forma, e não olhar ela como se ela tivesse que aprender o que os outros alunos aprendem.” (E. II; p. 7 e 8)</p>
<p>“Mas, assim, eu consigo perceber as evoluções dela que antes eu não percebia.” (E. II; p. 7)</p>
<p>“Vamos lendo. Ele era um dos que queria levantar a mão. E eu falava, poxa vida, mas se ele não ler, olha a minha insegurança, se ele não ler, as outras crianças vão rir dele. Pera aí C., já já é a sua vez. E eu fui deixando os outros. Até que enquanto, como ele acompanhava a leitura dos colegas, ou lendo ou decorando a frase, quando eu vi que ele tava seguro pra ler, eu deixava ele ler, isso dava mais segurança.” (E. I; p.10)</p>
<p>“E, o E. querer participar da tabuada, e eu achava que ele não ia conseguir, aliás, eu nem chamei o nome dele. Pode até, não vou dizer que é discriminação, eu falei, se eu perguntar pra ele, ele vai errar, os outros vão rir, que era a minha preocupação. Não. Eu tava preocupada com isso, não era discriminação. E no fundo ele levantou a mão e falou na frente dos outros, e acertou.” (E. I; p. 10 e 11)</p>
<p>“Medo de que pudesse acontecer alguma coisa. De que ela pudesse se machucar. Do que poderia acontecer. De tudo, né? A gente vive num mundo meio louco também, né? Medo dela se machucar. Medo de, do que os outros iam pensar. De tudo, né?” (E. II; p. 8)</p>
<p>“O menino era terrível, ele me atormentava. Demais. Só que assim, uma coisa que eu consigo fazer, é separar o eu, da professora, da profissional. Por mais que ele me atentasse, aquela hora, ele era meu aluno, e eu era a professora dele. E ele tava contando pra mim que ele tava entendendo. Eu tinha que aproveitar aquele momento.” (E.I; p. 9)</p>
<p>“E eu comecei a olhar, né, e comecei a olhar com outro olhar. Porque eles começaram a contar, a conversar, e, hoje, final do ano, eu sinto a minha relação com os alunos muito menos de professora e muito mais próxima. Por quê? Essa escrita deles, esse diário, esse contar deles, esse fato deles terem contado deles, eu deixei eles muito mais próximos. Eu comecei à conhecer um pouco mais a história deles, respeitar mais o tempo...” (E. II; p. 4)</p>

“Então, nossa, assim **tem muita coisa assim, de diferente na B.** nossa, assim, mas não sei se cabe aí nessa entrevista. A melhora dela, a mudança. Eu fico muito contente assim com a B. Nossa, porque **ela tá muito diferente. Muito independente,** cada vez mais independente, agora as atividades que ela faz, ela tá limitando espaços. (...) Ela responde tudo, ela participa de tudo, brincadeiras, sabe assim. E o amor que as crianças têm por ela.” (E. I; p.21 e 22)

“Mas, assim, **eu consigo perceber as evoluções dela que antes eu não percebia.** Então, assim, hoje quando a gente vai tomar café, por exemplo, as meninas, antigamente, as crianças vinham ajudavam, eu simplesmente tiro as meninas, venho com ela, ponho ela no andadorzinho dela, e deixo ela andando na frente. **Ela já anda...**” (E. II; p. 7)

“E aí **eu comecei a observar** que ela começou a empurrar as carteiras, aí teve uma hora que ela se prendeu, ela não conseguia mais sair. Aí, as crianças, eu falei, não deixa ela. Vamos ver. Por quê? Porque **eu preciso saber até onde ela conseguia ir, até onde ela consegue raciocinar. Coisa que eu não tinha, eu não conseguia olhar pra isso. Ela não tinha raciocínio lógico, hoje você percebe que ela tem.**” (E. II; p. 8)

“É, porque é assim, né, eu sou caçula, né, da minha casa, né?! E assim, eu, uma coisa que eu noto assim, desde criança, assim, nos meus irmãos, como eu sou a caçula, e a diferença de idade é muito grande dos meus irmãos, de um irmão é de cinco anos, de sete anos entre eu e ele, e a minha irmã mais velha são doze anos, então, **eu sempre fui a pequenininha, ela não sabe, não, não precisa, não pode, ela não consegue.**(...) Ela não consegue, ela não sabe. Não, não conta pra ela, que ela não tá preparada pra saber dessas coisas. Sendo que eu sempre soube de tudo. E, então, assim, eu, poxa, **mas eu não sou assim, eles me tratam assim, mas eu não sou assim.** Ah, ela não pode saber. Não, eu posso saber. Tanto é que a gente cresce, quando você é a caçula nessa situação na minha família, ela é a coitadinha, porque eu não posso sofrer emoções fortes, eu não posso carregar peso, porque ela não sabe, ela não pode, ela não, ela não, ela é o bebe, né. Eu acredito que isso, né, e na escola também, né, assim, eu acho que, eu sempre, eu vim de uma família simples, né. Então, assim, tinha as outras colegas assim, um pouquinho melhor de vida, eu me sentia discriminada, **sempre me sentia discriminada.**” (E. I; p. 11 e 12)

“Bom, eu venho de uma família praticamente militar. (...) Militar. Estudei em colégio militar, né. Acho que é um pouquinho o motivo da minha rigidez, do meu jeito mais firme, né. Tenho pai militar, irmão militar, tios, primos, primas, e **eu sou a ovelha negra da família.**(...) Até prestei concurso. Prestei pra o Barro Branco. Mas, não era o meu lugar. Fiquei na primeira fase da Fuvest por três pontos. Não era pra ser. Eu sempre quis, ah, desde pequenininha eu queria ser professora.” (E. II; p. 12)

“É porque eu sou a única professora, né, **eu desviei do caminho.** Mas, to no lugar certo, porque eu amo o que eu faço. Eu sou apaixonada pelo que eu faço. Não me vejo fazendo outra coisa. Quase que eu não venho pra este caminho.” (E. II; p. 15)

“E como eu ia no posto de saúde com a minha mãe, e aí eu já sabia que doença era, eu não podia falar nada, ficar quietinha, só ia com a minha mãe, minha mãe fazia os exames de rotina, e tinha muitos cartazes e eu ficava lendo, e aí eu já sabia ler. Então, **eu li que essa doença a partir do momento que você é tratada, que você começa a tomar o remédio ela não passa pra mais ninguém, e ela pára ali.** (...)Então, aí eu falei, ah que interessante. Então, até **comecei até a orientar pessoas que depois eu conheci, que estavam desenvolvendo a doença.** Eu falei não se preocupa, tratando no início, não fica nada, nenhuma sequela. Nenhum problema na orelha, nada, que começa nos dedos, a orelha caem os pedacinhos. Minha mãe era perfeita, né, ela foi tratada a tempo.” (E. I; p. 13)

o que eu to te falando, **eu só fui entender melhor quando eu comecei a ler aqueles cartazes no posto, né.** Falei, poxa, não é tão grave assim, né. É que a doença tava, é o nome popular, acho que é lepra, né?” (E. I; p. 16)

“E assim, da professora, eu lembro das minhas professoras assim que, eu **sempre queria ser elas** (rs). (...) **Eu queria ser as professoras, né, eu gostava de todas elas...**” (E. I; p. 13)

“Eu sempre quis, ah, desde pequenininha **eu queria ser professora.**” (E. II; p. 12)

“Nos fomos lá fotografar (...) **Então, assim, é, foi muito bom. Muito bom. eles participando assim. Só você vendo a carinha deles, né?! Eles, ah, e agora, e aí eles davam sugestão de quem eles queriam entrevistar, né. E aí a diretora passou, né, vamos entrevistar a diretora? Eu falei, é com vocês, é vocês que querem, eu só vim atrás.** Aí a diretora tava naquela cadeira, ela tava aqui nessa sala. Aí eles entrevistaram, e ela explicando que ela gosta bastante de falar, né, nossa. E aí o que elas falavam, eles tinham que registrar, né, tudo bonitinho, então, assim, **foi diferente, uma atividade realmente diversificada**” (E. I; p.17 e 18)

“Eu sou professora de português no Estado, a gente faz rodízio, trabalho só com português e ciências. Uma das folhas do diário o menino escreveu assim: hoje a professora foi legal, ela deixou a gente escrever no diário. Quer dizer, eu deixei ele escrever, eu to sendo legal porque eu deixei ele escrever, né. Então, assim, **muda aquele olhar de que ele é obrigado a escrever, e quando ele passa a ser, é, ser livre a escrita, ele começou a escrever, começou a se mostrar, e a participar mais.**” (E. II. p. 5)

Posteriormente, esses pré-indicadores foram aglutinados, de acordo com as similaridades ou contraposição, originando o que chamamos de indicadores (Quadro 2). Segundo os autores, a organização desses indicadores já representa um movimento de interpretação

Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelos sujeitos. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 231)

Quadro 2 – Indicadores

INDICADORES	
<i>“(...) às vezes a gente acha que as crianças não é capaz. Mas, ela é capaz, dentro das limitações dela, elas são capazes.”</i> (E. I; p. 5)	As limitações são inevitáveis
<i>“Então, ele é capaz de falar que o B com A fica BA. Alguma coisa. Só que ele esquece, infelizmente devido à deficiência dele, ele se esforça, né, mas, tem as suas limitações.”</i> (E. I; p. 6)	
<i>“Então, ela faz parte de um grupo, ela tá desenvolvendo, e ela tá sendo respeitada dentro das limitações dela.”</i> (E. II; p. 8)	
<i>“Então, assim, é, retomando, o trabalho desenvolvido, né, por vocês, que vieram aqui na escola, passar essa formação pra nós, é, o nosso olhar, pelo menos, falando por mim, e acredito que pelas minhas colegas, porque a gente comenta muito.”</i> (E. I; p. 5)	Como olhar para o aluno?
<i>“Eu não vou dizer pra você que a gente participa da formação e já consegue colocar em prática tudo. Não. É algo que a gente vai absorvendo, claro, né, a gente já tem esse olhar. Pelo menos com as colegas que eu trabalho, todas nós temos esse olhar de importância. Mas, a cada dia a formação, ela vem colaborando pra isso.”</i> (E. I; p. 4)	
<i>“É, aperfeiçoou o que eu já sentia, né, veio reforçar o que eu já sentia, aquela preocupação com as crianças. Mas, uma preocupação, mas eu não conseguia ainda colocar em prática. Então, agora, assim, eu procuro olhar mais.”</i> (E. I; p. 8 e 9)	

<p>“Então, assim, eu acho que, é isso, eu já me preocupava, só que eu acho que ficou, a palavra que eu posso usar agora é eu me sensibilizei um pouco mais. Não sei se é bem isso, a palavra. Mas, é aquele olhar de, poxa, é tão ruim não entender nada, né, o que todo mundo tá entendendo menos eu. É chato, né, pra gente. Então, deixa eu mudar isso, né?!” (E. I; p. 9)</p>	Como olhar para o aluno?
<p>“Me fez rever alguns conceitos, né? Principalmente o olhar, né? Porque a Mais Diferença pega muito essa questão do olhar. É o olhar, o como olhar aquilo, o como trabalhar aquilo, o como analisar a situação, a pessoa. Acho que isso é muito bom.” (E. II; p. 3)</p>	
<p>“Uma coisa que eu achei bacana nessa formação, é o fato dela tá sendo feita aqui na escola. Então, assim, eu acho que isso é muito válido. Por quê? Porque a gente, nós estamos aqui dentro da escola, estamos na realidade da escola. Então, assim, as dúvidas que você tem aqui, são dessa realidade, tanto os pares, as pessoas que estão fazendo a formação junto, estão falando da mesma realidade, das mesmas crianças. Então, assim, eu acho que isso é muito válido. Porque quando você vai para uma formação fora, num outro ambiente...” (E. II; p. 2)</p>	
<p>“Mas, mesmo assim que acho que foi bacana, por ta dentro dessa realidade, eu acho que essa proposta foi muito bacana.” (E II; p. 3)</p>	Focar a realidade escolar
<p>“Então, assim, a gente tava muito mais próxima da realidade nossa, muito mais fácil de por em prática o que a gente tava vivendo.” (E. II; p.5)</p>	
<p>“É isso que eu acho... é que às vezes a gente vai fazer uma formação fora, né, e essas pessoas que estão fora, dando essa formação, estão fora de uma realidade de escola há muitos anos. Então, falam um monte de teoria linda e maravilhosa, que realmente, até te faz pensar, não, é verdade, mas não tem nenhuma relação com a prática.” (E. II; p. 5)</p>	

<p>“Esse respeito, de ser ouvido, né, de ser entendido, de olhar de forma diferente pro educador, pro professor, também é importante. Porque se fala tanto de olhar diferente pro aluno, mas não se olha diferente pro professor, né?! E a Mais Diferença conseguiu fazer isso. Ter um olhar diferente pro professor e respeitar o trabalho que o professor já desenvolve, né?! Não é chegar aqui e falar: olha, apaga o que vocês estão fazendo porque vocês tão fazendo tudo errado e vamos fazer tudo de novo.” (E. II; p. 6)</p>	<p>Ter um olhar diferente para o professor</p>
<p>“Como professora. Foi respeitada a minha individualidade. Todas as pessoas que chegaram aqui, todos os formadores que estiveram aqui, respeitaram o tempo do professor, né, respeitaram as limitações. Por mais que tinham coisas pra gente fazer, pra gente trabalhar em sala, fazer, aplicar, fica alguma coisa pra testar, pra ver como funciona. Por mais que tivesse esse tipo de coisa, que nós tínhamos que fazer, mas era respeitado o nosso tempo, as nossas limitações, a nossa realidade. Então, isso que eu acho que é essencial, foi muito bom.” (E. II; p. 6)</p>	
<p>“Por mais que ela tenha sido imposta no começo houve resistência tudo, mas assim, começou muito bem, porque a gente começou, nós começamos com você, começou muito com esse bate papo, né. Então, você veio muito conhecer o grupo. Então nisso trouxe uma certa liberdade pra gente, a gente se sentiu mais segura. Inclusive angústias que a gente tinha, nós falávamos aqui, nós falávamos, nós dividíamos aqui no curso, nessa formação.” (E. II; p. 6)</p>	
<p>“Apesar de que aqui não foi opção nossa.(...) Mesmo não tendo sido opção nossa. Foi uma coisa imposta: vocês vão fazer! A princípio houve resistência de algumas pessoas, né?!” (E. II; p. 2)</p>	<p>Apesar de uma formação imposta</p>
<p>“(...) só que ela tava fazendo assim, eu vim fazer isso, vocês vão fazer isso. Então, assim, não teve a troca, teve a imposição. Então eu acho que essa foi a parte mais desagradável dessa formação.” (E. II; p. 5)</p>	
<p>“E o bacana é que assim, da mesma forma que eu não gostaria de me sentir obrigada, eu não gosto de me sentir obrigada a fazer as coisas, apesar de essa formação ter sido imposta, mas ela fluiu de forma bem bacana.” (E. II; p. 4 e 5)</p>	

<p>“Então, assim, eu, eu tive ainda um pouco de dificuldade, exatamente porque a gente segue um padrão, né?” (E.I; p. 2) (A dificuldade referida é com relação a uma atividade diferente que a professora fez com seus alunos)</p>	As dificuldades educacionais
<p>“Porque, nós ficamos em sala de aula, né, é o tradicional de sempre. Você trabalhar na sala com o que você tem, claro, a gente usa diversos meios aqui, né?!” (E. I; p. 3)</p>	
<p>“Então, assim, como a gente tem ouvido falar bastante que as crianças têm condições, é difícil, eu não vou falar pra você que é fácil. É muito difícil, você está dando o conteúdo e fazer com que o J. V., ele interaja ali. Mas, em alguma coisa ele tem capacidade.” (E. I; p. 6)</p>	
<p>“Não sei se tá de acordo assim exatamente com as propostas. Mas, a gente ta tentando, né.” (E. I; p. 6)</p>	
<p>“É difícil, é difícil porque a gente tem uma sala, com alunos de situações diversas, muitos problemas familiares, tá. Eu não vou relatar aqui tudo porque eu acho que você deve ter esse conhecimento. É muito difícil, né?!” (E. I; p. 8)</p>	
<p>“Ela tá, eu to conseguindo... como eu vou dizer, eu ainda tenho a dificuldade? Eu ainda tenho. Ainda tenho a dificuldade porque pra mim ainda é novo. Infelizmente, o trabalho na educação tem muita burocracia. Então, falta, às vezes eu precisaria de mais tempo pra estar mais perto dela.” (E. II; p. 7)</p>	
<p>“Então, assim, então, aqui na rede, o professor é o último a ser ouvido e o primeiro a ser crucificado, né? Então, assim, é difícil pra gente aqui tomar certas atitudes, ter um outro olhar. É complicado por conta disso. Eu sinto, eu sinto essa dificuldade.” (E. II; p. 9)</p>	Falta tempo para apreender a realidade
<p>“Às vezes eu não tenho tempo de olhar pra eles, às vezes eu consigo, né. Pera aí, deixa eu parar aqui vai, deixa eu parar o que eu to fazendo, deixa eu ver o que tá acontecendo. Nossa, e você olhar nos olhos da criança, e enxergar ela de verdade.” (E. I; p. 16)</p>	
<p>“Então, falta, às vezes eu precisaria de mais tempo pra estar mais perto dela.” (E. II; p. 7)</p>	

<p>“Porque são muitas crianças, né, muitas crianças de inclusão, né?! E a nossa escola recebe bastante criança. Na minha sala, com laudo, com laudo tem dois, mas tem mais um que a mãe foi descoberto agora, tem um aluno que agora que eu entendi, né, porque que ele tem essa dificuldade. Ele tem uns leves traços de, segundo a mãe, que ela me explicou, de Síndrome de Down” (E. I; p. 6)</p>	O diagnóstico médico
<p>“O C., que tem, você convivendo de aparência ele não tem nada, mas você convivendo com ele você vê que ele tem alguma coisa. To aguardando também uma resposta da psicóloga dele.” (E. I; p. 7)</p>	As aparências que podem enganar
<p>“Ai falei, poxa, ele tá contando. Então, ele não tem a deficiência, que falam que ele tem. Que ele aparenta ter. Ele não tem. Então, assim, são essas diferenças entre um e outro que você vai percebendo que eles têm condições de estar na sala, principalmente o E..” (E. I; p. 7 e 8)</p>	
<p>“Tem o E., que a mãe dele é deficiente. Ele tem uma aparência de deficiente. O avô também. A família inteira.” (E. I; p. 7)</p>	
<p>“Só que você convivendo com ele, você vê que ele, todo mundo acha que ele tem alguma coisa. Eu acho que ele não tem. É a convivência, faz com que ele fale daquela maneira, ele tenha gestos, só que ele tem um desejo de aprender que não dá, não dá para você ignorar, né?” (E. I; p. 7)</p>	A influência do ambiente
<p>“Ele convive num ambiente que as pessoas falam alto, as pessoas não tem um comportamento assim dito normal. Mas, eu acho que ele não tem assim, pelo menos o que ele demonstra cognitivamente, apesar de ter um caderno desorganizado, não é, não corresponde com o que ele fala, né?!” (E. I; p. 8)</p>	
<p>“(…) de olhar aquele aluno que hoje não tá bem, que tá passando por uma situação difícil, que às vezes... Que ele é fruto de um meio, né, e de que forma, não é só o fato de ele ser um fruto de um meio...” (E. II; p. 3)</p>	
<p>“Cada um é um, um é diferente do outro. É, eu acho que foi uma das coisas que me marcou, foi isso.” (E. I; p. 11)</p>	Todos os alunos são diferentes

<p>“Porque não é um trabalho que eu faço só com aluno que tem deficiência, eu faço com todos os alunos, porque todos os alunos são diferentes. Eu consigo enxergar todos os meus alunos nas suas individualidades, todos são diferentes. Não é porque um é deficiente, ou é especial, não, todos são especiais, e todos são diferentes, né. Então, assim, da mesma forma que eu consigo olhar pro meus alunos dessa forma, por quê? Porque eu fui vista dessa forma.” (E. II; p. 6)</p>	<p>Todos os alunos são diferentes</p>
<p>“Então, é assim, que eu sou uma pessoa assim, que me preocupo muito com o outro, tá, eu tenho isso comigo. Assim, de me preocupar e me colocar no lugar, né?! Eu me coloco tanto no lugar deles, que eu me incomodo de vê-los tanto sentado na cadeira.” (E. I; p. 8)</p>	<p>Ocupando um outro lugar</p>
<p>“Em relação a essas crianças, é uma coisa que eu já sentia. Mas, ela tá tão à tona agora, que você começa dar mais importância né?! É, olhar mais.” (E. I; p. 8)</p>	
<p>“(…) poxa, e se fosse eu sentada naquela cadeira? E eu não estivesse entendendo nada? Eu não ia me dispersar, minha atenção? Ah, eu ia. Eu não to entendendo o que que ela ta falando. Ah, então, eu vou ficar desenhando aqui, né?!” (E. I; p. 9)</p>	
<p>“Mas, que nem esse aluno que a mãe descobriu agora que ele tem leves traços de Síndrome de Down. Eu fiquei com muita dó dele. Inclusive, não é dó, é de penar. Eu falei, puxa vida, por isso que ele não tava entendendo o que eu tava falando no começo.” (E. I; p. 8)</p>	<p>Ocupando um outro lugar</p>
<p>“Do olhar pro outro, né? De me colocar no lugar do outro.” (E. II; p. 3)</p>	
<p>“Então, assim, eu comecei a dar uma outra atenção pra ele. Tanto é, que ele não consegue escrever com letra cursiva, e eu to, fazendo com que ele mesmo lendo cursiva, ele escreva do jeito dele, com letra de forma. Por quê? É uma coisa assim que eu percebi, eu falei poxa, eu acho que ele tava entendendo tudo em Inglês, é, eu acho que ele tava entendendo em outra língua. É me deixa eu voltar pra ver, de repente ele não é tão ruim assim na aprendizagem.” (E. I; p. 8)</p>	<p>A existência de condições para mudança</p>
<p>“Muda, porque a gente começa a oferecer mais, mais coisas, sei lá, o mundo, pra essas crianças” (E. I; p. 5)</p>	

<p><i>“E a gente foi descobrindo no meio deles, essas crianças com dificuldades, né, é, que tem condição de aprender. Tem dificuldade, mas tem condição.”</i> (E. I; p. 20)</p>	<p>A existência de condições para mudança</p>
<p><i>“Então, quantas vezes eu vejo o G. disperso e, eu esqueci de passar uma, de uma outra maneira pra ele.”</i> (E. I; p. 9)</p>	
<p><i>“Apesar daquela coisa, da ideologia de professor é lá na frente e aluno é, não, eu acho que, me fez rever um pouco mais esses conceitos. Essa questão de olhar de forma diferente, de olhar aquele aluno que hoje não tá bem, que tá passando por uma situação difícil, que às vezes...”</i> (E. II; p. 3)</p>	
<p><i>“Então, acho que, eu comecei a repensar em cada um como um ser individual.”</i> (E. II; p. 4)</p>	
<p><i>“(...) Eu não vou mais interferir no meio eu vou interferir nele.”</i> (E. II; p. 3)</p>	
<p><i>“Então, assim, não adianta que eu não vou ensinar a ler e escrever, uma coisa que eu assimilei, eu não estou aqui só para alfabetizar. Eu to ensinando ela de outra forma. Ela tá tendo independência, ela tá tendo vontade, ela tá demonstrando sentimento. Então assim, pra mim, ela já tá tendo evolução. Eu consigo olhar ela dessa forma, e não olhar ela como se ela tivesse que aprender o que os outros alunos aprendem.”</i> (E. II; p. 7 e 8)</p>	
<p><i>“Mas, assim, eu consigo perceber as evoluções dela que antes eu não percebia.”</i> (E. II; p. 7)</p>	
<p><i>“Vamos lendo. Ele era um dos que queria levantar a mão. E eu falava, poxa vida, mas se ele não ler, olha a minha insegurança, se ele não ler, as outras crianças vão rir dele. Pera aí C., já já é a sua vez. E eu fui deixando os outros. Até que enquanto, como ele acompanhava a leitura dos colegas, ou lendo ou decorando a frase, quando eu vi que ele tava seguro pra ler, eu deixava ele ler, isso dava mais segurança.”</i> (E. I; p. 10)</p>	<p>O que os outros vão pensar?</p>
<p><i>“E, o E. querer participar da tabuada, e eu achava que ele não ia conseguir, aliás, eu nem chamei o nome dele. Pode até, não vou dizer que é discriminação, eu falei, se eu perguntar pra ele, ele vai errar, os outros vão rir, que era a minha preocupação. Não. Eu tava preocupada com isso, não era discriminação. E no fundo ele levantou a mão e falou na frente dos outros, e acertou.”</i> (E. I; p.10 e 11)</p>	

<p><i>“Medo de que pudesse acontecer alguma coisa. De que ela pudesse se machucar. Do que poderia acontecer. De tudo, né? A gente vive num mundo meio louco também, né? Medo dela se machucar. Medo de, do que os outros iam pensar. De tudo, né?”</i> (E. II; p. 8)</p>	<p>O que os outros vão pensar?</p>
<p><i>“O menino era terrível, ele me atormentava. Demais. Só que assim, uma coisa que eu consigo fazer, é separar o eu, da professora, da profissional. Por mais que ele me atentasse, aquela hora, ele era meu aluno, e eu era a professora dele. E ele tava contando pra mim que ele tava entendendo. Eu tinha que aproveitar aquele momento.”</i> (E.I; p. 9)</p>	<p>A proximidade ou não na relação professor/aluno</p>
<p><i>“E eu comecei a olhar, né, e comecei a olhar com outro olhar. Porque eles começaram a contar, a conversar, e, hoje, final do ano, eu sinto a minha relação com os alunos, muito menos de professora, e muito mais próxima. Por quê? Essa escrita deles, esse diário, esse contar deles, esse fato deles terem contato deles, eu deixei eles muito mais próximos. Eu comecei a conhecer um pouco mais a história deles, respeitar mais o tempo...”</i> (E. II; p. 4)</p>	
<p><i>“Então, nossa, assim tem muita coisa assim, de diferente na B. nossa, assim, mas não sei se cabe aí nessa entrevista. A melhora dela, a mudança. Eu fico muito contente assim com a B. Nossa, porque ela tá muito diferente. Muito independente, cada vez mais independente, agora as atividades que ela faz, ela tá limitando espaços. (...) Ela responde tudo, ela participa de tudo, brincadeiras, sabe assim. E o amor que as crianças têm por ela.”</i> (E. I; p. 21 e 22)</p>	<p>Mudanças nos alunos?</p>
<p><i>“Mas, assim, eu consigo perceber as evoluções dela que antes eu não percebia. Então, assim, hoje, quando a gente vai tomar café, por exemplo, as meninas, antigamente, as crianças vinham ajudavam, eu simplesmente tiro as meninas, venho com ela, ponho ela no andadorzinho dela, e deixo ela andando na frente. Ela já anda...”</i> (E. II; p. 7)</p>	
<p><i>“E aí eu comecei a observar que ela começou a empurrar as carteiras, aí teve uma hora que ela se prendeu, ela não conseguia mais sair. Aí, as crianças, eu falei, não deixa ela. Vamos ver. Por quê? Porque eu preciso saber até onde ela conseguia ir, até onde ela consegue raciocinar. Coisa que eu não tinha, eu não conseguia olhar pra isso. Ela não tinha raciocínio lógico, hoje, você percebe que ela tem.”</i> (E. II; p. 8)</p>	

<p><i>“É, porque é assim, né, eu sou caçula, né, da minha casa, né?! E assim, eu, uma coisa que eu noto assim, desde criança, assim, nos meus irmãos, como eu sou a caçula, e a diferença de idade é muito grande dos meus irmãos, de um irmão é de cinco anos, de sete anos entre eu e ele, e a minha irmã mais velha são doze anos, então, eu sempre fui a pequenininha, ela não sabe, não, não precisa, não pode, ela não consegue.(...) Ela não consegue, ela não sabe. Não, não conta pra ela, que ela não tá preparada pra saber dessas coisas. Sendo que eu sempre soube de tudo. E, então, assim, eu, poxa, mas eu não sou assim, eles me tratam assim, mas eu não sou assim. Ah, ela não pode saber. Não, eu posso saber. Tanto é que a gente cresce, quando você é a caçula nessa situação na minha família, ela é a coitadinha, porque eu não posso sofrer emoções fortes, eu não posso carregar peso, porque ela não sabe, ela não pode, ela não, ela não, ela é o bebe, né. Eu acredito que isso, né, e na escola também, né, assim, eu acho que, eu sempre, eu vim de uma família simples, né. Então, assim, tinha as outras colegas assim, um pouquinho melhor de vida, eu me sentia discriminada, sempre me sentia discriminada.” (E. I; p. 11 e 12)</i></p>	<p>Vivendo situações de exclusão</p>
<p><i>“Bom, eu venho de uma família praticamente militar. (...)Militar. Estudei em colégio militar, né. Acho que é um pouquinho o motivo da minha rigidez, do meu jeito mais firme, né. Tenho pai militar, irmão militar, tios, primos, primas, e eu sou a ovelha negra da família.(...) Até prestei concurso. Prestei pra o Barro Branco. Mas, não era o meu lugar. Fiquei na primeira fase da Fuvest por três pontos. Não era pra ser. Eu sempre quis, ah, desde pequenininha eu queria ser professora.” (E. II; p. 12)</i></p>	
<p><i>“É porque eu sou a única professora, né, eu desviei do caminho. Mas, to no lugar certo, porque eu amo o que eu faço. Eu sou apaixonada pelo que eu faço. Não me vejo fazendo outra coisa. Quase que eu não venho pra este caminho.” (E. II; p. 15)</i></p>	

<p>“E como eu ia no posto de saúde com a minha mãe, e aí eu já sabia que doença era, eu não podia falar nada, ficar quietinha, só ia com a minha mãe, minha mãe fazia os exames de rotina, e tinha muitos cartazes e eu ficava lendo, e aí eu já sabia ler. Então, eu li que essa doença, a partir do momento que você é tratada, que você começa a tomar o remédio, ela não passa pra mais ninguém, e ela para ali. (...)Então, aí eu falei, ah que interessante. Então, até comecei até a orientar pessoas que depois eu conheci, que estavam desenvolvendo a doença. Eu falei, não se preocupa, tratando no início, não fica nada, nenhuma sequela. Nenhum problema na orelha, nada, que começa nos dedos, a orelha caem os pedacinhos. Minha mãe era perfeita, né, ela foi tratada a tempo.” (E. I; p. 13)</p>	Importância da leitura
<p>“É o que eu to te falando, eu só fui entender melhor quando eu comecei a ler aqueles cartazes no posto, né. Falei, poxa, não é tão grave assim, né. É que a doença tava, é o nome popular, acho que é lepra, né?” (E. I; p. 16)</p>	
<p>“E assim, da professora, eu lembro das minhas professoras assim que, eu sempre queria ser elas (rs). (...) Eu queria ser as professoras, né, eu gostava de todas elas...” (E. I; p. 13)</p>	Sempre quis ser professora
<p>“Eu sempre quis, ah, desde pequeninha eu queria ser professora.” (E. II; p. 12)</p>	
<p>“Nós fomos lá fotografar. (...) Então, assim, é, foi muito bom. Muito bom. Eles participando assim. Só você vendo a carinha deles, né?! Eles, ah, e agora, e aí eles davam sugestão de quem eles queriam entrevistar, né. E aí a diretora passou, né, vamos entrevistar a diretora? Eu falei, é com vocês, é vocês que querem, eu só vim atrás. Aí a diretora tava naquela cadeira, ela tava aqui nessa sala. Aí eles entrevistaram, e ela explicando que ela gosta bastante de falar, né, nossa. E aí o que elas falavam, eles tinham que registrar, né, tudo bonitinho, então, assim, foi diferente, uma atividade realmente diversificada” (E. I; p. 17 e 18)</p>	Atividades desenvolvidas a partir da formação
<p>“Eu sou professora de português no Estado, a gente faz rodízio, trabalho só com português e ciências. Uma das folhas do diário o menino escreveu assim: hoje a professora foi legal, ela deixou a gente escrever no diário. Quer dizer, eu deixei ele escrever, eu to sendo legal porque eu deixei ele escrever, né. Então, assim, muda aquele olhar de que ele é obrigado a escrever, e quando ele passa a ser, é, ser livre a escrita, ele começou a escrever, começou a se mostrar, e a participar mais. (E. II. p. 5)</p>	

Posteriormente a esse trabalho, foi realizado um processo de articulação desses indicadores, resultando nos núcleos de significação (Quadro 3), que expressam os pontos centrais e as contradições. A partir da construção dos Núcleos de Significação, inicia-se o processo mais diretamente interpretativo e construtivo do material (análise intranúcleos), que só é possível à luz da teoria e dos elementos e condições sócio-históricas em que os sujeitos se constituem.

Quadro 3 – Núcleos de significação

NUCLEOS	INDICADORES
1 – Concepções que embasam a prática	O diagnóstico médico
	As aparências que podem enganar
	A influência do ambiente
	Todos os alunos são diferentes
2- As (im)possibilidades da relação professor/aluno	A proximidade ou não da relação professor/aluno
	Mudanças nos alunos?
	Dentro das limitações
3- Os lugares da diferença	Vivendo situações de exclusão
	Ocupando outro lugar
	O que os outros vão pensar?
4- A dificuldade que impera	As dificuldades educacionais
	Falta de tempo para apreender a realidade
5- Novos encontros possíveis	Como olhar para o aluno
	Ter um olhar diferente para o professor
	A existência de condição para mudança
	Atividades desenvolvidas a partir da formação

Importante ressaltar que esse processo não aconteceu de forma linear. Muitas vezes os pré-indicadores, indicadores e núcleos foram reagrupados, transferidos e recolocados a fim de construir organizações que pudessem revelar mais o processo dos sujeitos analisados. Muitas outras combinações e agrupamentos são possíveis de serem feitos.

O núcleo 1 – *Concepções que embasam a prática* foram agrupadas as falas das professoras com relação às deficiências dos seus alunos. Falas que permitem levantar hipóteses sobre as concepções acerca da origem das diferenças humanas.

No núcleo 2 – *As (im)possibilidades da relação*, foram agrupados conteúdos que revelam algumas compreensões sobre a relação professor/aluno, bem como a relação entre ensino-aprendizagem, apresentadas pelas professoras.

No núcleo 3 – *O lugares da diferença*, estão os conteúdos relacionados com os lugares de identificação, de pertencimento e ao mesmo tempo de exclusão e discriminação vividos não só pelos alunos com deficiência, mas também pelos professores.

Já, no núcleo 4 – *A dificuldade que impera*, foram selecionadas as questões acerca da dificuldade do trabalho educacional.

E, por fim, no núcleo 5 – *Novos encontros possíveis*, foram discutidos com os conteúdos que diziam respeito às mudanças de olhar e às possibilidades de mudanças de práticas.

Cada núcleo foi destacado e analisado para, em seguida, ser reintegrado (análise internúcleos) na totalidade das falas dos sujeitos, constituídas no movimento histórico-social, criando condições de uma análise propícia para apreensão das relações, dos determinantes constitutivos dos sujeitos. Entende-se que, dessa forma, estaremos caminhando do empírico para o interpretativo, da fala para o seu sentido.

Com este trabalho, espera-se contribuir para o necessário questionamento dos conhecimentos já existentes, para a produção de um conhecimento historicamente contextualizado, comprometido política e ideologicamente com uma psicologia crítica e alternativa dentro de uma epistemologia qualitativa, e seguindo os princípios da dialética materialista histórica.

ANÁLISE

Núcleo 1 – Concepções que embasam a prática

1.1. A origem das diferenças humanas

Nas falas das entrevistadas, conforme destacado, podemos notar algumas ideias a respeito das diferenças humanas. São hipóteses, nem sempre elaboradas, mas que aparecem como tentativas de compreender a origem de determinada diferença. Vamos analisar algumas dessas colocações, tendo como pano de fundo a dissertação de Teresa Rego (1994), intitulada: *A origem da singularidade do ser humano- análise das hipóteses de educadores á luz da perspectiva de L. S. Vygotsky*.

As hipóteses agrupadas por Rego em seu trabalho também podem ser vistas nos sujeitos desta pesquisa, com relação às deficiências, entendidas aqui também como uma diferença humana. São frases que ilustram como é nebulosa a definição de uma deficiência e o quanto carregam concepções muito diferentes sobre a razão da sua existência.

“... agora, tem um aluno que agora que eu entendi, né, porque que ele tem essa dificuldade. Ele tem uns leves traços de, segundo a mãe, que ela me explicou, de Síndrome de Down.” (E. I; p. 6)

Na fala da professora seria a síndrome de down, uma trissomia do cromossomo 21, algo genético, que causa a dificuldade do aluno de aprender na escola. Não se desconsidera as possíveis dificuldades que pessoas com essa síndrome possam encontrar em seus processos de aprendizagem. É importante ressaltar a forma como essas diferenças (síndromes) são muitas vezes vivenciadas pelos professores ou profissionais da educação: como algo que justifique a dificuldade de aprender. Ou seja, como se todas as pessoas com síndrome de down necessariamente tivessem dificuldades para aprender. Dito de outra forma, as causas para as dificuldades de aprendizagem seriam inatas.

“Tem o E. que a mãe é deficiente. Ele tem uma aparência de deficiente. O avô também. A família inteira. Só que você convivendo com ele, você vê que ele...”

todo mundo acha que ele tem alguma coisa. Eu acho que ele não tem. É a convivência, faz com que ele fale daquela maneira, ele tenha gestos...” (E. I; p. 7)

Já nessa fala, podemos notar uma tentativa da professora de compreender as influências do meio em que o aluno vive, sobre sua forma de ser. Ou seja, ele não teria nada *a priori*, nenhuma deficiência. Mas a convivência em um ambiente onde as pessoas têm deficiências influenciou seu desenvolvimento de maneira que, o aluno, mesmo não nascendo com deficiência, acaba aprendendo a ser.

A primeira fala evidencia uma hipótese de que as diferenças seriam de ordem genética, portanto, inatas. O ser humano já nasce assim. Precisamos deixar claro que, no caso da síndrome de down, de fato os sujeitos nascem com a trissomia do cromossomo 21. Algo genético. Porém, na fala da entrevistada, percebemos que ela atribui à dificuldade de seu aluno a essa alteração genética. Como se as pessoas que nascem com essa diferença cromossômica se desenvolvem todas da mesma forma.

Já a segunda fala evidencia a influência do ambiente no sujeito. Ou seja, a forma como ele se comporta, suas dificuldades e até mesmo sua aparência física seriam decorrentes do ambiente no qual ele esteve inserido até então.

Essas hipóteses revelam algumas concepções que as sustentam. No caso da primeira fala, podemos perceber uma concepção inatista das diferenças humanas, as pessoas nascem assim. No caso da segunda, uma concepção ambientalista, o ambiente é que molda as pessoas. Tanto uma, como a outra são concepções deterministas causais. Essas concepções contribuem para que se veja e entenda um fenômeno de uma única maneira, seguindo uma lógica de causa e efeito. Ou seja, se uma pessoa é assim é por conta ou da genética ou do ambiente.

Importante destacar que essas duas falas analisadas são da mesma entrevistada, que ora atribui à genética, ora ao ambiente as definições das diferenças. Becker (1993) também pesquisou as epistemologias que podem guiar o trabalho do professor. Ele encontrou, assim como relatamos aqui, predominância de posições em um mesmo sujeito, mas não uma única posição definida. Ele explica que, apesar de estudarem as bases teóricas e alguns teóricos em suas formações, os professores adotam concepções também oriundas do senso comum, das suas vivências particulares. Por isso, é comum notarmos diferentes concepções vindas de um mesmo professor.

Segundo o autor, são ideias resumidas e reorganizadas que acabam por compor os conceitos dos professores.

As concepções teóricas organizam as práticas. O trabalho pedagógico é, portanto, planejado a partir daquilo que se tem como verdade. Dessa forma, entender que uma pessoa com deficiência já nasce com suas características, suas dificuldades, seus comportamentos determinados poderá fazer com que nada seja ensinado, pois, seguindo essa lógica, “não adianta porque ela não vai aprender”. Na maioria das vezes, professores que têm essa concepção acabam encaminhando o aluno para o médico a espera de um diagnóstico que confirme a suspeita de deficiência e justifique a não aprendizagem do aluno, mais ainda, a impossibilidade de trabalho do professor.

Segundo Rego (1994), a concepção inatista vai promover uma expectativa limitada do papel da educação no desenvolvimento do sujeito, uma vez que considera esse desenvolvimento dependente das capacidades inatas. Por outro lado, quando a concepção é ambientalista, o aluno pode ser visto como uma tábula rasa que será influenciado pelo meio. Seguindo essa lógica, é comum a atribuição ou a culpabilização dos pais, da família, da classe social. Tanto uma como em outra concepção endossam a impotência da escola e dos educadores, pois, frente a essas determinações (genéticas ou ambientais), nada se pode fazer.

Sabe-se da importância da família, sendo esta o primeiro contexto social no qual o ser humano está inserido. Há, logicamente, uma grande influência na vida de todos. Porém, não se pode atribuir a essa influência uma força determinadora absoluta, que anule o sujeito, que o impeça de converter o social e transformá-lo em algo próprio e individual.

Vygotsky (1995) nos diz que o processo de constituição da subjetividade depende das inúmeras experiências que os indivíduos realizam em diferentes contextos, não só a família, como a escola e muitos outros. O homem se constitui como tal a partir das suas relações sociais e históricas. É, dessa forma, entendido como um ser ativo.

Mais uma vez, ressalta-se o perigo das concepções deterministas lineares, pautadas pelo modelo de causa e efeito no âmbito educacional, as quais acabam colocando a escola como isenta de cumprir seu papel. Se essas concepções podem levar a uma impotência da escola e dos profissionais que nela atuam e se o que se pretende nas formações é resgatar e trabalhar a partir da potência desses profissionais, um trabalho que problematize e contextualize essas concepções se faz extremamente necessário.

Além do resgate da potência, a discussão sobre a origem das diferenças humanas se mostra um tema fundamental para ser trabalhado em formação de professores, pois essa discussão pode ajudá-los a conhecer as concepções que eles mesmos têm sobre diferenças, aprendizagem, desenvolvimento, conseqüentemente, entendendo o porquê de algumas práticas.

Porém, a formação aqui pesquisada não aprofundou as discussões sobre as diferenças humanas e as hipóteses dos professores acerca delas. Pode-se notar, a partir da narrativa apresentada, que, no primeiro encontro da formação, a partir do vídeo *O perigo de uma história única*, o grupo pôde problematizar algumas ideias socialmente cristalizadas, como por exemplo, de que toda a população do continente africano passa fome. Histórias que são contadas a partir de um ponto de vista como se fossem únicas verdades. Essa estratégia da formação possibilitou a problematização. Mas não houve um aprofundamento teórico, que ajudasse na compreensão das concepções que embasam as “verdades pedagógicas”, e que justificam as práticas existentes.

Avalia-se a necessidade desse trabalho nas formações continuadas de professores e profissionais da educação, para que, a partir de uma reflexão sobre essas concepções e das teorias existentes, um ambiente mais inclusivo, composto pelas diferenças e singularidades humanas possa ser construído.

1.2. A deficiência secundária

As frases selecionadas para esse núcleo também ilustram a discussão de Vygotsky (1997) sobre a defectologia, como vimos anteriormente, quando ele propõe a existência de duas deficiências: a primária e a secundária. A primeira, que seria de origem biológica e orgânica e, a segunda, que seria de origem social, decorrência do lugar social ocupado por essas pessoas com deficiência e suas famílias.

As concepções deterministas de causa e efeito acerca da origem das diferenças humanas, discutidas acima nesse mesmo núcleo, podem acarretar o que Vygotsky nomeia como deficiência secundária. Ou seja, um professor que atribui à dificuldade de um aluno aprender a ler e a escrever à sua deficiência intelectual vai, muito provavelmente, relacionar-se com esse aluno como quem não tem condições de aprender. As ideias e concepções sobre a deficiência (primária) podem trazer uma deficiência (secundária) muito maior e, segundo Vygotsky, mais limitadora do que a deficiência em si.

Dito de outra forma, uma diferença biológica não necessariamente leva a uma dificuldade ou impossibilidade de aprendizado e de desenvolvimento. Essas estarão relacionadas às experiências e relações que o indivíduo vai ou não estabelecer com o meio social no qual está inserido. Porém, se esse meio não acredita na possibilidade de aprendizagem e, portanto, no desenvolvimento do sujeito, não oferecerá vivências que possibilitem a interação.

Algumas falas das entrevistadas ajudam a exemplificar essa discussão:

“Ontem, eu explicando sobre a tabuada, eu queria que um aluno me falasse, pra ver se o aluno estava entendendo, e não dava tempo. O E. falava na frente. Ai, falei, poxa, ele ta contando. Então, ele não tem a deficiência que falam que ele tem.” (E. I; p. 7-8)

“Mas, eu acho que ele não tem assim, pelo menos o que ele demonstra cognitivamente, apesar de ter um caderno desorganizado...” (E. I; p. 8)

A professora apresenta uma ideia generalista de que as pessoas com deficiência têm cadernos desorganizados e não sabem contar. Ao se dar conta de que o aluno sabe contar, ela, surpreendida, suspeita do diagnóstico dado ao aluno. Ou seja, é mais fácil apostar que o diagnóstico de deficiência intelectual esteja errado do que acreditar que uma pessoa com deficiência possa aprender. Pode-se dizer que essa situação expressa, na prática, a teoria pensada por Vygotsky em 1920, de que os problemas relacionados com a deficiência não são a própria deficiência em si, mas sua representação social e, conseqüentemente, o lugar oferecido a essas pessoas.

Segundo Heller (1989, p.44), preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidiano, são ultrageneralizações construídas de duas maneiras: “por um lado, assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados; por outro, eles nos são ‘impingidos’ pelo meio em que crescemos”. Contudo, a autora afirma que não é por fazer parte da vida cotidiana que os preconceitos devem ser naturalizados e aceitos, é preciso problematizá-los, mas reconhece o desafio de adotar uma “atitude crítica” frente aos esquemas recebidos.

Amaral (1998) também contribui com a discussão sobre preconceitos a partir, não só de um olhar teórico-conceitual da questão da deficiência, mas também num âmbito “prático”, por viver a condição de deficiência. A autora tinha uma deficiência física.

Os preconceitos, assim constituídos, são como filtros de nossa percepção, (...) fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual. Ou dito de outra forma: fruto de informações tendenciosas prévias ou de desconhecimento (seja oriundo de desinformação factual, seja oriundo de emoções/sentimentos não elaborados) abrigamos em nós atitudes diante de um determinado alvo de atenção: algo, ou alguém ou algum fenômeno. Essas atitudes em princípio darão o “tom” de nossas ações e reações no convívio com este alvo de atenção (...) a concretização desse preconceito dar-se-à pela relação vivida com um estereótipo e não com a pessoa. (AMARAL, 1998, p. 20)

Na fala da entrevistada I (EI), nota-se uma intenção de problematizar e questionar as aparências de alguns alunos. Uma atitude já diferente de muitos profissionais que, segundo Aquino (1998), por trabalharem na escola acabam por reproduzir juízos, crenças, estereótipos da sociedade na qual estão inseridos. São levados pelas aparências para rotular os alunos como tendo ou não deficiências, o que, logicamente, influenciará na forma como vão tratá-los.

A entrevistada I reflete sobre as aparências. Mas seus parâmetros ainda são visões que se pode chamar de (pré)conceituosas, pois limitam a um jeito de ser único das pessoas com deficiência: não aprender a contar, ou tem cadernos desorganizados.

A mesma entrevistada diz:

“Porque são muitas crianças, né, muitas crianças de inclusão, né?! E a nossa escola recebe bastante criança. Na minha sala, com laudo, com laudo tem dois...”

Uma das justificativas, apontadas pelos professores, de uma maneira geral, sobre a dificuldade de trabalhar com alunos com deficiência, diz respeito ao diagnóstico. Essa informação médica, que comunica se o aluno tem ou não alguma deficiência, aparece no cotidiano escolar como sendo fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico.

Em nenhum momento se pretende dizer ao contrário, que não se faz importante conhecer o aluno com o qual será desenvolvido um trabalho. Mas apenas que esse conhecimento médico pode e deve compor um conhecimento pedagógico, construído ali, na convivência diária com essas crianças, no cotidiano escolar que tanto informa como transforma. Ou seja, o diagnóstico médico muitas vezes traz uma informação estática do aluno num determinado momento da sua vida. São raros os diagnósticos que informam prognósticos, ou possibilidades de transformação.

O problema está no fato do professor se basear nele, nessa sentença quase que definitiva, e não apostar nas mudanças.

Um exemplo dessa problemática acontece em um dos encontros de formação, em que os professores diziam que não sabiam mais o que fazer com o aluno M., pois os responsáveis por ele não o levavam para fazer exames neurológicos que pudessem dizer, então, o que clinicamente o aluno tinha. O pedido do exame como a solução dos problemas do aluno na escola.

Essa questão se intensifica em nosso país onde sabemos que os sistemas públicos de saúde, quando funcionam, têm um número grande de procura para o baixo número de profissionais, o que acarreta uma espera de meses. Dessa forma, justificando que, para desenvolver um trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, precisam ser informados com relação à existência ou não dessa deficiência, muitos professores ficam aguardando o retorno dos encaminhamentos feitos aos psicólogos, neuros e psiquiatras, podendo ficar um ano inteiro sem saber o que fazer com aquele aluno que não tem um diagnóstico fechado.

Ou então, é comum presenciarmos diagnósticos médicos que chegam à mão de profissionais da educação que não sabem identificar o que está escrito, em geral, siglas da CID (classificação internacional de doenças), que pouco ou nada dizem sobre o aluno. Professores acabam ficando na mesma condição anterior: sem saber o que fazer com aquele aluno que agora é sabido que tem, por exemplo, deficiência intelectual.

Essa forma de pensar a deficiência e de se relacionar (ou não) com ela é chamada de Modelo Médico (ou Individual), para a qual as pessoas com deficiência ocupam o lugar passivo de pacientes que precisam de cuidados, precisam ser curados, tratados, ou normalizados. A aplicação desse modelo médico de intervenção na escola conduziu à patologização do espaço escolar, por atribuir ao próprio aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e por isentar outras instâncias das suas responsabilidades educativas.

Dentro desse modelo, as pessoas com deficiência precisam de serviços especiais, tais como escolas especiais onde profissionais da saúde, terapeutas, professores de educação especial decidam e ofereçam tratamento especial, educação especial.

Machado e Souza (1997), ao discutirem o tema “fracasso escolar” (cujas crianças com deficiência certamente se enquadram), problematiza a forma como os profissionais da educação têm entendido os “problemas” dos “alunos problemas”. O foco recai sobre o aluno, ou na sua

família, ou seja, as responsabilidades são atribuídas às questões individuais do sujeito e, dentro dessa lógica, a exigência dos laudos e diagnóstico se torna imprescindível.

O Modelo Médico imperava nas discussões nas décadas de 1990, mas, como se pode notar pelas falas das entrevistadas e pela quantidade de encaminhamentos que profissionais da educação fazem aos clínicos e especialistas, ele ainda está muito presente também neste século.

Para contrapor-se ao Modelo Médico, é pensado, inicialmente na Inglaterra em 1960, o chamado Modelo Social. A grande novidade era que esse novo modelo propunha então retirar do indivíduo com deficiência a responsabilidade pela desigualdade e devolvê-la à sociedade.

Segundo Michael Oliver (1990), a questão não é ignorar os avanços da medicina que visam melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, mas colocar luz, principalmente nos aspectos sociais, dentro dos contextos onde essas pessoas estão inseridas.

Sendo assim, dentro das escolas, a deficiência não deve ser ignorada. Até porque é muitas vezes a escola a grande responsável por levantar hipóteses de deficiências nos alunos, fazer encaminhamentos para saúde, que podem auxiliar por meio de equipamentos ou de tecnologias na melhoria da qualidade de vida dessas crianças.

É preciso pensar no diagnóstico como ponto de partida para o planejamento de um trabalho pedagógico. O diagnóstico médico, bem como o diagnóstico pedagógico (O que o aluno já sabe? Sobre o que ele se interessa? O que ainda não sabe? Como se comporta frente a um desafio? Como se relaciona com os colegas? O que tem facilidade? O que tem dificuldade? etc.) deverão compor as informações sobre quem é esse aluno, para que, a partir delas, possa ser planejado o trabalho. E não como se costuma presenciar, o diagnóstico sendo usado como ponto final, conforme dito anteriormente, justificativa para o não aprendizado do aluno.

Retomando Machado e Souza (1997), é preciso investigar a queixa escolar, entender essas dificuldades presentes, aparentemente no aluno, levando em consideração todo o espaço escolar, envolvendo todos aqueles que estão em volta da criança no processo educativo, promovendo, em sua prática, formas de conhecer a professora da criança, de verificar como esta entende os problemas do aluno, de obter informações sobre o contexto da sala de aula e de obter dados sobre a história escolar, ou seja, formas de ampliar as informações referentes à queixa envolvendo os professores, pais e toda equipe escolar possível.

No segundo e o terceiro encontros da formação como apresentados na narrativa (pp. 50-51) nos quais os professores puderam ler seus relatos sobre os alunos escolhidos, como

representantes da escola, ficou evidente como são ressaltadas apenas algumas características desses alunos, geralmente as mais difíceis de lidar e mais fáceis de reconhecer. A formadora solicitava mais informações sobre os alunos que não apareceram inicialmente nos relatos. O que lhes despertam interesse? Sobre o que conversam? O que fazem muito bem? Perguntas que, para serem respondidas, exigia-se esforço e ainda assim muitas ficaram sem respostas, pois não haviam sido observadas por nenhum dos professores presentes.

Uma formação que pretenda discutir educação inclusiva não pode se eximir da responsabilidade de discutir diagnósticos, porém esse tema precisa ser trabalhado a partir de alguns pontos fundamentais: o diagnóstico como ponto de partida para planejamento de um trabalho pedagógico mais efetivo e não como ponto final que justifique o não aprendizado; o diagnóstico pedagógico, tão ou mais importante que o diagnóstico clínico, que aponte não só para as dificuldades, mas também das potencialidades e interesses dos alunos; diagnóstico escolar da realidade na qual o aluno está inserido.

As discussões sobre educação inclusiva ressaltam a importância de entendermos que todos somos diferentes. É comum encontrarmos a citação de Boaventura de Souza Santos: “Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 458), em textos ou falas de pessoas que estão trabalhando com essa questão.

Algumas falas das professoras também evidenciam essa ideia:

“Cada um é um, um é diferente do outro. É, eu acho que foi uma das coisas que me marcou, foi isso.” (E. I; p. 11)

“Porque não é um trabalho que eu faço só com aluno que tem deficiência, eu faço com todos os alunos, porque todos os alunos são diferentes. Eu consigo enxergar todos os meus alunos nas suas individualidades, todos são diferentes. Não é porque um é deficiente, ou é especial, não, todos são especiais, e todos são diferentes né?!” (E. II; p. 6)

De fato, as diferenças estão presentes em todos os alunos. A educação especial, quando entendida como uma modalidade de ensino diferente da educação básica, acaba por destacar somente algumas diferenças, as deficiências, e trabalha com estratégias para atendê-las, ignorando, portanto, as características de todos os outros alunos. Entende-se que, como relatado nas falas das professoras, temos de olhar para todos os alunos, compreendendo suas

características, suas singularidades, a fim de oferecer estratégias pedagógicas que deem conta dessa totalidade singular.

Porém, sabe-se que existe uma grande dificuldade de lidar com aquilo que é muito diferente do que se espera, que foge a uma determinada norma ou padrão estabelecido socialmente. Grande parte das práticas pedagógicas, presentes até os dias de hoje, pouco ou nada respeita as diferenças dos seus alunos.

Na formação estudada, conforme já apresentado, a porta de entrada para as discussões foi a questão da deficiência dos alunos. Mas como se percebe logo no primeiro encontro, o pedido aos professores foi que escolhessem alunos como representantes da escola, e não alunos com deficiência. Eles também foram escolhidos, mas não só. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de comportamento e com famílias ausentes também estavam entre esse grupo, e foram muito discutidos nos encontros, o que reforça a discussão acima de que a dificuldades não está somente na questão da deficiência, mas sim em todas as diferenças dos alunos.

Dessa forma, entende-se que uma formação que pretende discutir a educação inclusiva precisa, necessariamente, discutir e trabalhar não somente com os alunos com deficiência, destacando essa diferença, mas com todos os alunos da sala, pensando na diversidade da sala de aula.

Núcleo 2 – As (im)possibilidades das relações

2.1. Relação professor /aluno

Sobre a relação professor/aluno, duas entrevistadas tiveram falas que se remetiam a essa questão, ressaltando a importância da relação para o aprendizado. Porém, nota-se que, apesar delas estarem se referindo a mesma relação, os focos foram exatamente opostos.

A entrevista I (EI) relata que, apesar do aluno ser muito agitado e de provocá-la, desconcertando-a como pessoa, ela conseguia separar essa situação do fato de ser sua professora e, num momento de produção do aluno, conseguiu dar a atenção que ele precisava. Segundo suas próprias palavras:

“O menino era terrível, ele me atormentava. Demais. Só que, assim, uma coisa que eu consigo fazer é separar o eu, da professora, da profissional. Por mais que ele me atentasse, aquela hora, ele era meu aluno, e eu era a professora dele. E ele tava contando pra mim que ele tava entendendo. Eu tinha que aproveitar aquele momento.” (E. I; p. 9)

Já a entrevistada II (EII), ressalta que a sua relação com os alunos ficou muito mais próxima e, portanto, menos de professor e aluno. Nas suas palavras:

“E eu comecei a olhar, né, e comecei a olhar com outro olhar. Porque eles começaram a contar, a conversar, e hoje, final do ano, eu sinto a minha relação com os alunos, muito menos de professora, e muito mais próxima. Por quê? Essa escrita deles, esse diário, esse contar deles, esse fato deles terem contato deles, eu deixei eles muito mais próximos. Eu comecei a conhecer um pouco mais a história deles, respeitar mais o tempo...” (E. II; p. 4)

A entrevistada II explica que o fato de conhecer mais as histórias de seus alunos e, conseqüentemente, de respeitar mais o tempo tornou sua relação mais próxima, e ela entende que, dessa forma, se distanciou da relação professor e aluno.

Pode-se pensar que essa colocação revela uma concepção antiga desse tipo de relação, que entende o professor distante do aluno, como aquele que detém o saber, e o aluno como o ser “sem luz”, que depende do professor para ser alguém. Nessa relação, diferenças não cabiam, todos precisavam aprender da mesma forma e num mesmo espaço e tempo. Uma concepção de educação tradicional e como a própria fala da professora ilustra, ainda é uma concepção que justifica muitas práticas pedagógicas presentes nas salas de aula hoje em dia. Ou seja, apesar dela gostar da proximidade que começa a ter com os alunos, entende que se distancia da relação professor/aluno.

Já a primeira entrevistada, quando provocada e intimidada por seu aluno, leva essa proximidade para o âmbito pessoal e não profissional. Ela só se vê professora quando ensina um conteúdo pedagógico, no caso a leitura.

Essas diferenças que existem entre os professores entrevistados (e entre todos os seres humanos) ajudam a justificar que uma formação não deve ensinar o como fazer. A questão aqui não diz respeito àquilo que as professoras devem ou não fazer com os alunos com deficiência e, sim, ajudá-las a pensar no que está por trás das suas ações e do seu trabalho. Quais são as concepções de educação, de ensino-aprendizagem que embasam a sua prática. Uma formação deve também olhar para diversidade de seus professores e possibilitar que eles conheçam e

entendam os porquês de determinadas atitudes, para que possam, posteriormente conscientes, atuar da forma que julgarem mais adequada.

No segundo encontro dessa formação, quando foi proposto aos professores socializarem os registros feitos sobre os cinco alunos escolhidos para representar a escola, um clima de desconforto foi gerado. Apesar de serem pessoas distintas, que estabelecem relações diferentes com os alunos, as falas eram muito comuns. Conforme relatado, os profissionais tiveram dificuldade de dizer algo além daquilo que já estavam acostumados, conforme a consigna, e, assim, tiveram dificuldades de contar outras histórias sobre seus alunos. Somente uma professora, a mais nova da escola, conseguiu apresentar outro M., como escrito na narrativa (p. 51). Foi o relato desta professora que gerou o desconforto. Pelo fato de ela ter trazido outra visão.

A impressão era que ela estava falando de outro aluno muito diferente do apresentado pelo restante do grupo. Essa diferença foi muito difícil de ser aceita e entendida por todos. A professora trazia um novo olhar para M., um olhar ainda pouco viciado, pouco contaminado pelo grupo. A estranheza foi tanta que o grupo de professores teve dificuldade de aceitar o que ela dizia, como se a sua verdade fosse uma ofensa para quem, há anos, tentava lidar com o aluno e tinha pouco sucesso.

Esse momento da formação possibilitou que o grupo conhecesse, ainda que com muitos receios, outras formas de entender e de lidar com M. Explicações e tentativas de um fazer diferente, que não foram sugeridas pela formadora, mas por uma professora que, por ter um percurso diferente das demais, pôde ver e pensar o aluno de outra forma, contando, portanto, outras histórias.

Nenhuma estratégia proposta durante os encontros de formação pretendeu, portanto, oferecer práticas pedagógicas prontas, soluções para os problemas enfrentados. Os pedidos caminhavam no sentido de que elas pudessem tomar contato com suas formas de pensar e agir com os alunos.

Outro fato que ajuda a compreender o que a formação propôs, em detrimento das receitas de como fazer, foi à queixa inicial do grupo no terceiro encontro. Como já apresentado, esse encontro se inicia com a diretora da escola sendo porta voz de um incomodo do grupo, que dizia respeito às palavras que a formadora teria usado para se referir a um aluno: “bebê monstro”. A grande questão era que, essa expressão havia saído do grupo e tinha sido somente lida pela formadora. Ou seja, a expressão estava escrita em um dos registros feitos pelos próprios

professores sobre esse aluno. Como relatado na narrativa dos encontros, o choque entre os presentes foi enorme. Pela primeira vez os professores perceberam a forma como viam o aluno e se deram conta da imagem que faziam dele e, conseqüentemente, do lugar oferecido, a ele, pela instituição.

A possibilidade de olharem para si, para a instituição e para as relações estabelecidas pôde oferecer mais e maiores possibilidades de transformação. Diferentemente de quando, por exemplo, um formador diz como deve ser a relação professor/aluno. Na formação em questão, não houve um como fazer, ou como deve ser feito. A estratégia foi de olhar para como tem sido feito, apostando que esse reconhecimento pudesse ser transformador.

2.2. Relação ensino/aprendizagem

A separação entre professor e aluno, como respectivamente quem ensina e quem aprende, gera uma confusão que também pode ser notada nas falas das professoras. Num momento, elas contam que foram os alunos com deficiência que mudaram e começaram a ficar mais independentes, a ganhar autonomia. Num segundo momento, relatam que foram elas que começaram a vê-los com outros olhos e passaram a enxergar o desenvolvimento.

“Coisa que eu não tinha, eu não conseguia olhar pra isso. Ela não tinha raciocínio lógico, hoje você percebe que ela tem.” (E. II; p. 8)

A aluna não tinha raciocínio lógico ou a professora que não conseguia olhar para ela e ver essa capacidade?

“Nossa, porque ela tá muito diferente. Muito independente, cada vez mais independente, agora as atividades ela faz...” (E. I; p.21 e 22)

Essa mesma professora relata que antes não sabia o que fazer com a aluna e, agora, a aluna está fazendo as atividades, ou seja, a professora tem conseguido propor alguma coisa para ela. Logo, não seria a aluno que não fazia e sim a professora que não propunha.

A teoria sócio-histórica pôde contribuir com essa discussão na medida em que ela entende o ser humano (professores e alunos) em constante construção e transformação, que, mediante as interações sociais, constrói novos olhares para aquilo que os cerca. Ou seja, a relação professor-

aluno deve ser entendida à luz dessa teoria, como uma relação dialética, na qual alunos e professores transformam a si mesmo e aos outros. O conhecimento é resultado de todas as interações de cada sujeito com o mundo que os cerca, não havendo, portanto, a polarização de quem ensina e de quem aprende, sem, no entanto, deixarmos de reconhecer o papel e a especificidade de cada um.

As concepções tradicionais da relação professor e aluno podem dificultar o aprendizado dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, que pouco ou nada respondem de acordo com a norma e a regra. Nessa concepção, as crianças com deficiência, que deveriam somente aprender, não aprendem e ficam sem lugar na escola regular. Deveriam ser encaminhadas para instituições especializadas que saberiam o que e como ensiná-las. Essas crianças já foram inclusive categorizadas como treináveis e não educáveis, indicando que não teriam condições de responder aquilo que se entende por educação.

Vygotsky (1998) traz uma valiosa contribuição para essas questões, quando discute a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo ele, o aprendizado adequadamente organizado seria capaz de provocar o desenvolvimento humano. Uma ideia diferente daquelas pautadas em visões dicotômicas, lineares, orientadas por um determinismo causal, não dialético. Pois, para esses conceitos, é preciso atingir determinado nível de desenvolvimento para que se possa aprender. O aprendizado seria decorrente do nível de desenvolvimento. Diferentemente de Vygotsky, que entende o desenvolvimento como decorrência do aprendizado.

Dessa forma, estima-se que uma formação continuada de professores, que trabalhe numa perspectiva inclusiva, como é a intenção da formação pesquisada nesse estudo, precisa aprofundar discussões acerca das concepções de educação e de ensino aprendizagem que estão presentes nos professores. Pois, como pode ser notado, são concepções que muitas vezes acarretam em práticas pedagógicas excludentes. Os alunos podem até estar presentes fisicamente nas salas de aula das escolas regulares, mas o professor acaba não olhando para essas crianças como seres capazes de aprender, como se pode notar nas falas das entrevistadas.

Na narrativa (p. 52), apresenta-se um exemplo que evidencia como a formação pôde proporcionar ao grupo condições de tomar conhecimento das suas ideias e representações sobre os alunos com deficiência. A professora, quando conta sobre a falta de memória de seu aluno e sobre suas respostas sem sentido, não se dá conta de que ali existe possibilidade de trabalho. De que o aluno, ao seu jeito, responde às suas perguntas e que um caminho de trabalho poderia ser

trilhado, pelos comerciais que despertavam atenção do aluno em questão. Esse exemplo ajuda a pensar que, na formação, os professores estavam aprendendo, conhecendo seu aluno e os caminhos para seu aprendizado.

Nesse mesmo exemplo, nota-se que foram os professores presentes na formação que perceberam o que o aluno estava querendo dizer com a fala, a princípio sem sentido: *Asepxia*. Ou seja, não foi o formador que ensinou. Foi o grupo que pôde perceber e sugerir possibilidades de trabalho à professora. Dessa forma, um exemplo que ilustra a relação de ensino aprendizagem como uma relação dialética na qual alunos, professores e formadores aprendem e ensinam uns os outros.

Para incluir, portanto, pensando na escola como um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento, não basta abrir suas portas para os que até então estavam excluídos do sistema, faz-se necessário um trabalho com todos aqueles que vão se relacionar direta ou indiretamente com os alunos.

Ao final dos encontros de formação, apesar de terem percebido que seus alunos aprenderam e amadureceram, as professoras entrevistadas ainda fazem referências as possíveis limitações desses alunos com deficiência.

“(...) às vezes a gente acha que as crianças não é capaz. Mas, ela é capaz, dentro das limitações dela, elas são capazes.” (E. I; p. 5)

“(...) ele se esforça né, mas, tem as suas limitações.” (E. I; p. 6)

“(...) ela ta sendo respeitada dentro das limitações dela.” (E. II; p. 8)

Partindo da perspectiva sócio-histórica de que o homem está em constante movimento e transformação, será que cabe pensar em limites? Qual seriam os limites e limitações dessas crianças? Será que dá para mensurar até quando vão aprender ou o que ainda podem fazer? Pergunta que fica não somente para as crianças com deficiência, mas também para os professores. Sabe-se que muitas vezes existe um limite físico, real como, por exemplo, uma pessoa cadeirante que tem um limite de não nadar. Mas será que existe limite daquilo que ele pode aprender?

A ideia de limite de fato “limita” as possibilidades, os acontecimentos, o novo, a transformação a interação. Vygotsky nos ajuda mais uma vez a pensar nessa questão, quando discute a ideia de zona de desenvolvimento potencial, que conforme já discutimos no segundo

capítulo desta pesquisa. Optamos por chamar de zona de desenvolvimento iminente. Ou seja, dentro dessa lógica, não cabe o olhar para o limite. Muito pelo contrario. O foco do professor, na relação com seus alunos, deve ser para aquilo que eles já sabem ou que estão em vias de aprender a fazer sozinhos. É um olhar para potência. Pois, a partir dele, pode-se pensar e planejar estratégias que contribuam com o aprendizado do aluno e seu desenvolvimento.

A análise das entrevistas feitas com as professores, que passaram pelo processo de formação, leva a entender ainda mais a importância e a necessidade das discussões teóricas nas formações. Se, por um lado, os professores puderam tomar contato com seus sentimentos e suas práticas para com os alunos com deficiência, por outro, a não discussão das concepções que podem estar por trás desses sentimentos e atitudes dificulta a apropriação dessas problematizações e as possíveis transformações de práticas.

Pensar em limite como algo que não pode ser transposto, vencido ou modificado, leva o professor a ocupar também esse lugar de limitado. Alunos e professores numa relação de impossibilidades. Mas, olhar para a potência, para aquilo que é sabido do aluno, contribui para que o professor também ocupe esse lugar-da potência.

Núcleo 3 – Os lugares da diferença

3.1. Identificação

A professora I (EI) relata em diversos momentos da entrevista uma possível identificação sua com os alunos, principalmente com aqueles que têm alguma deficiência:

“Então, é assim, que eu sou uma pessoa assim, que me preocupo muito com o outro, tá, eu tenho isso comigo. Assim, de me preocupar e me colocar no lugar, né?! Eu me coloco tanto no lugar deles, que eu me incomodo de vê-los tanto sentado na cadeira.” (E. I; p. 8)

“... poxa, e se fosse eu sentada naquela cadeira? E eu não estivesse entendendo nada? Eu não ia me dispersar, minha atenção? Ah, eu ia. Eu não to entendendo o que que ela ta falando. Ah, então, eu vou ficar desenhando aqui, né?!” (E. I; p. 9)

Ela diz se colocar no lugar deles e a partir daí tenta compreender os possíveis comportamentos como a falta de atenção ou uma bagunça fora de hora.

Num segundo momento, quando questionada sobre sua família, EI apresenta o lugar que ela, como filha caçula, ocupou:

“É, porque é assim, né, eu sou caçula, né, da minha casa, né?! E assim, eu, uma coisa que eu noto assim, desde criança, assim, nos meus irmãos, como eu sou a caçula, e a diferença de idade é muito grande dos meus irmãos, de um irmão é de cinco anos, de sete anos entre eu e ele, e a minha irmã mais velha são doze anos, então, eu sempre fui a pequenininha, ela não sabe, não, não precisa, não pode, ela não consegue.(...) Ela não consegue, ela não sabe. Não, não conta pra ela, que ela não tá preparada pra saber dessas coisas. Sendo que eu sempre soube de tudo. E, então, assim, eu, poxa, mas eu não sou assim, eles me tratam assim, mas eu não sou assim. Ah, ela não pode saber. Não, eu posso saber. Tanto é que a gente cresce, quando você é a caçula nessa situação na minha família, ela é a coitadinha, porque eu não posso sofrer emoções fortes, eu não posso carregar peso, porque ela não sabe, ela não pode, ela não, ela não, ela é o bebe né?!”(E. I; p. 11 e 12)

São frases que falam de um lugar ocupado por muitas pessoas com deficiência dentro de suas famílias, da escola e da sociedade. São poupados das histórias, dos acontecimentos, dos trabalhos e, assim, privados da vida da família, do grupo e da sociedade. A intenção não é de prejudicar e sim de cuidar, como se percebe na fala da entrevistada, ao ponto que filhos caçulas e filhos com deficiência ocupam o lugar de bebê das suas famílias.

A entrevistada II, não com tanta clareza, também revela lugares de exclusão que ocupou na sua família:

“Bom, eu venho de uma família praticamente militar. (...) Militar. Estudei em colégio militar, né. Acho que é um pouquinho o motivo da minha rigidez, do meu jeito mais firme, né. Tenho pai militar, irmão militar, tios, primos, primas, e eu sou a ovelha negra da família.(...) Até prestei concurso. Prestei pra o Barro Branco. Mas, não era o meu lugar. Fiquei na primeira fase da Fuvest por três pontos. Não era pra ser. Eu sempre quis, ah, desde pequenininha eu queria ser professora.” (E. II; p. 12)

“É porque eu sou a única professora, né, eu desviei do caminho. Mas, tô no lugar certo, porque eu amo o que eu faço. Eu sou apaixonada pelo que eu faço. Não me vejo fazendo outra coisa. Quase que eu não venho pra este caminho.” (E. II; p. 15)

A “ovelha negra da família”, aquela que não saiu como os outros, que não correspondeu com a tradição, com os costumes. Lugar também conhecido quando pensamos nas crianças com deficiência em suas famílias: lugar de quem fugiu à regra, de quem envergonha a família.

Não podemos deixar de relatar que a entrevistada II começa a entrevista, antes mesmo de gravação iniciar, explicando um enorme hematoma existente no braço. Explica que passou a ter convulsões noturnas as quais lhe derrubam da cama sem que ela se dê conta ou se lembre no dia seguinte. Ela conclui sua fala: “*Coisa de louco*”.

Pode-se levantar a hipótese de que tal condição talvez revele uma identificação por parte dessa professora com as crianças com deficiência, as quais muitas vezes convulsionam-se, machucam-se e precisam/dependem da ajuda de alguém.

O lugar conhecido da exclusão e da discriminação, vivido pelas entrevistadas nas situações relatadas dentro de suas famílias, mas também vividos por todos os seres humanos em algum momento da vida social, pode trazer sentimentos de tristeza, raiva, vergonha, por ser colocado numa condição desigual e ter sua dificuldade exposta, escancarada sem cuidado ou intermediações.

3.2. Discriminação

Algumas cenas foram relatadas pelas entrevistadas, nas quais elas relatam seus medos e angústias frente à possibilidade de discriminarem ou exporem seus alunos:

“Então, quando eu dava a leitura, ah, entre dois alunos, um vai ler, o narrador, um vai ser o narrador, o outro vai ser o personagem a mãe, o outro a filha, observa. Vamos lendo. Ele era um dos que queria levantar a mão. E eu falava, poxa vida, mas se ele não ler, olha a minha insegurança, se ele não ler, as outras crianças vão rir dele. Pera aí Caíque, já já é a sua vez. E eu fui deixando os outros. Até que enquanto, como ele acompanhava a leitura dos colegas, ou lendo ou decorando a frase, quando eu vi que ele tava seguro pra ler, eu deixava ele ler, isso dava mais segurança.” (E. I; p. 10)

“E, o E., querer participar da tabuada, e eu achava que ele não ia conseguir, aliás, eu nem chamei o nome dele. Pode até, não vou dizer que é discriminação, eu falei, se eu perguntar pra ele, ele vai errar, os outros vão rir, que era a minha preocupação. Não. Eu tava preocupada com isso, não era discriminação.”

E no fundo ele levantou a mão e falou na frente dos outros, e acertou.” (E. I; p. 10 e 11)

“Medo de que pudesse acontecer alguma coisa. De que ela pudesse se machucar. Do que poderia acontecer. De tudo, né? A gente vive num mundo meio louco também, né? Medo dela se machucar. Medo de, do que os outros iam pensar. De tudo, né?” (E. II; p. 8)

Num primeiro momento, nota-se que as atividades propostas são as mesmas para todos, o que exige obviamente uma resposta igual; por exemplo, todo mundo deve saber ler em voz alta. Caso alguém não conseguisse fazer essa atividade, era “poupado”, para não ser ridicularizado, como se essa condição de deixá-lo de fora, também não o ridicularizasse.

O medo de a diferença aparecer e de se tornar visível a todos fez com que as professoras o deixasse de fora, de lado, excluído. Somente quando pudesse de alguma forma responder como os outros, seja porque de fato aprendera ou porque estava decorando, é que participaria da atividade.

A questão que está por trás é a dificuldade de lidar com a diferença, principalmente no âmbito escolar, onde somente algumas diferenças são destacadas, bem como somente algumas potencialidades. Ou seja, o que importa é saber ler e contar bem. Se você não sabe, não poderá participar da atividade. Mas nem essa condição é posta de uma forma clara, pois, como relata a professora, ela finge que não vê o aluno querendo participar. Seu medo é que ele erre. Como se existisse um único jeito certo de fazer.

Não conseguir participar de uma determinada atividade ou errar a resposta de um problema, não necessariamente deixaria os alunos expostos, ocupando o lugar de quem não sabe. Desde que outras oportunidades fossem ofertadas para esses alunos as quais eles pudessem mostrar suas potências, e marcar outras possibilidades de serem alunos.

Outras atividades foram oferecidas aos professores, durante os encontros de formação, como tentativa de um fazer diferente e puderam ser relatadas pelas entrevistadas. Nota-se que isso ajudou o trabalho, pois não só todos os alunos participaram, como também a escola e seus atores puderam (re)organizar seus tempos e espaços. Como podemos ver na fala da entrevistada:

“É uma proposta que envolve todo mundo. Então todo mundo tem que saber que os alunos estão circulando pela escola, por causa de um trabalho, de uma atividade. Não é que eles estão andando, que eles estão fora da sala, né. Eles estão pesquisando. Então, todo mundo compreendeu, e as pessoas que foram

entrevistadas assim, prontamente foram solícitas com as crianças. E o que causou neles, né? A novidade. A professora me escolheu porque eu tenho responsabilidade de entrevistar alguém da escola, sair com um papel na mão, uma prancheta.” (E.I; p. 1)

Mas entendemos que esse é um grande desafio. Oferecer outras possibilidades aos alunos, diversificar as atividades para que todos possam, do seu jeito, com suas potências e dificuldades, participar.

Santos (2006) relata que o novo, o diferente, quando entra na escola, necessariamente altera as dinâmicas de funcionamento e, conseqüentemente, assusta os profissionais. O medo de discriminar, de experimentar e fazer diferente impera de maneira que as práticas tradicionais e conhecidas entram em cena. Não que elas também não discriminem, muito pelo contrário, separam os alunos entre fortes e fracos, bons e regulares, mas elas oferecem aos professores um conforto, pois estão dentro de um modelo socialmente conhecido, excludente, porém conhecido.

A diversidade é complexa, difícil de ser trabalhada nos arranjos formatados da padronização. Busca-se sempre um jeito de encaixar, organizar e mesmo domar a ousadia do diferente. (Ibid., p. 42)

Com relação a alguns conhecimentos privilegiados na escola, a leitura é, sem dúvida, o maior deles. A entrevistada EI, quando conta sobre sua história com sua mãe, que teve hanseníase, traz no depoimento uma passagem que com certeza influencia a sua relação com a leitura:

“E como eu ia no posto de saúde com a minha mãe, e aí eu já sabia que doença era, eu não podia falar nada, ficar quietinha, só ia com a minha mãe, minha mãe fazia os exames de rotina, e tinha muitos cartazes e eu ficava lendo, e aí eu já sabia ler. Então, eu li que essa doença, a partir do momento que você é tratada, que você começa a tomar o remédio, ela não passa pra mais ninguém, e ela para ali. (...)Então, aí eu falei, ah que interessante. Então, até comecei até a orientar pessoas que depois eu conheci, que estavam desenvolvendo a doença. Eu falei não se preocupa, tratando no início, não fica nada, nenhuma sequela. Nenhum problema na orelha, nada, que começa nos dedos, a orelha caem os pedacinhos. Minha mãe era perfeita, né, ela foi tratada a tempo.” (E. I; p. 13)

“É o que eu tô te falando, eu só fui entender melhor quando eu comecei a ler aqueles cartazes no posto, né. Falei, poxa, não é tão grave assim, né. É que a doença tava, é o nome popular, acho que é lepra, né?!” (E. I; p. 16)

Nota-se que foi a leitura que possibilitou que ela entendesse da doença da sua mãe, das possibilidades ou não de contágio e de tratamento. Foi a leitura que possibilitou que ela inclusive oferecesse outro lugar social para sua mãe e para todos aqueles que estavam excluídos, vivendo isolados no bairro de Guarulhos, hoje chamado jardim Tranquilidade.

3.3. Exclusão

Aqui, cabe uma breve análise sobre essa situação tão importante e reveladora.

Conforme já mencionado no capítulo referente ao método desta pesquisa, os encontros de formação aconteceram em uma escola municipal de Guarulhos/SP. Após cinco encontros, onde se buscou trabalhar a escola como um lugar de todos, partindo da reflexão do cotidiano dos trabalhos, desenvolvidos entre os “erros e os acertos”, uma revelação importante pode ser compartilhada e até anunciada para muitos presentes.

O espaço onde, hoje, está a escola serviu, nos anos de 1940 em diante, para abrigar pessoas com o mal de Hansem.

“Aqui ficavam os que estavam em estado grave e que provavelmente iriam morrer. Veja esta sala, tem duas portas, pois uma é para entrar e outra para sair os acamados. Nessa outra porta (professora abre uma porta dentro da sala que dá para um local onde hoje estão guardados materiais gráficos) estas prateleiras eram onde deixavam os corpos.”

Os que sabiam da história foram compartilhando suas informações. O bairro onde, hoje, está a escola era antigamente uma região toda cercada, fechada, “*pois aqui viviam os leprosos*”. Era praticamente uma cidade construída só para eles com escola, hospital, igreja, cinema.

Foi emocionante (e não à toa) ver como aos poucos as pessoas foram contando as histórias do lugar que, ao mesmo tempo, encontravam-se com suas histórias pessoais, de mãe que teve a doença e se escondia, de pais que morreram da doença, de crianças que eram retiradas de suas famílias por conta da doença.

Foram relatos emocionados, revelações que puderam ganhar espaço. Histórias não contadas, mas nunca esquecidas, que puderam ganhar espaço e vir à tona, contribuindo para muitas ressignificações que se fizeram em cada um dos presentes.

Falar de diversidade e de inclusão num lugar que já sediou uma das maiores exclusões da história do Brasil é, de fato, muito significativo. O caso de tudo isso ter podido aparecer é, por si só, revelador de movimentos no plano da subjetividade, capazes, talvez, de promover mudanças de relação, de apropriação do espaço, de olhar para as famílias, de lugares sociais, enfim.

Podemos entender que a história do bairro, onde hoje é a escola, do próprio prédio da escola, bem como de muitas famílias dos professores, estavam até então veladas devido ao medo da exclusão, ao preconceito social que impera e contamina as relações humanas. Condição parecida com a vivida pelos alunos, que querem participar da atividade e não são vistos pelos seus professores, pois, assim, evitam sua exposição, a evidência da sua diferença. O combinado velado pode vir à tona na formação. As diferenças ficaram expostas e somente assim puderam ser acolhidas.

O destaque para esse episódio reforça que a formação possibilitou espaços para essas revelações. Ou seja, a formação considerou as subjetividades dos participantes, entendendo-as como essenciais para a reflexão das práticas educacionais.

O lugar da diferença, discutido nesse núcleo, como lugar que identifica, que discrimina, que exclui e faz pertencer, é uma questão também importante de ser trabalhada nos espaços de formação, problematizando social e politicamente o que está por traz desse conceito.

Segundo Gusmão (2003),

Nos planos econômico, social, político e das relações pessoais, diferença tem significado, em nosso país, quase sempre de desigualdade; ou mais exatamente: as diferenças étnicas, culturais, fenotípicas, serviram de marcas entre desiguais sociais. No plano da cultura, porém, a aplicação dessa equivalência (diferença = desigualdade), confunde os partidários da democracia, levando-os a postular o fim das diferenças como garantia de igualdade. (...) (GUSMÃO, 2003, p. 90)

Nesse sentido, como diz Stolcke (1993, p. 28), compreendemos que “(...) igualdade e diferença (...)” não são categorias absolutas, dependem das relações em jogo para definir o igual e o diferente e, assim, num processo de poder e dominação, gerar a marginalização e a exclusão.

As formações precisam caminhar na direção da consciência de classe, cujos professores se reconheçam como seres sociais, ativos e que possam, a partir desse (re)conhecimento, transformar os lugares sociais da diferença.

Núcleo 4 – A dificuldade que impera

A dificuldade pode estar em compreender que é possível, ou entender as crianças com deficiência a partir de uma nova lógica muito diferente daquela que está cristalizada na sociedade. Como relata a entrevistada I (E I)

“Então, assim, como a gente tem ouvido falar bastante que as crianças têm condições, é difícil, eu não vou falar pra você que é fácil. É muito difícil você está dando o conteúdo e fazer com que o J. V., ele interaja ali. Mas, em alguma coisa ele tem capacidade.” (E. I; p. 6)

A fala deixa claro que existe um discurso das capacidades dos alunos com deficiência, mas que essa condição nem sempre é entendida ou vivenciada pela professora. Ela sabe que precisa ser diferente, mas ainda não sabe como fazer. A ideia que essa colocação nos dá é de que a professora até consegue entender o que “tem ouvido falar”, sobre a condição das crianças, mas essa fala encontra barreiras nas salas de aula, nas práticas pedagógicas existentes. Ou seja, ela diz que é difícil dar um conteúdo e fazer com o aluno participe. Mas em nenhum momento esse conteúdo foi pensado e planejado para atender também a esse aluno.

A tentativa da professora é de encaixar o aluno nas atividades prontas, naquilo que já está posto. A diversidade é complexa, difícil de ser trabalhada nos arranjos formatados da padronização.

Já a fala da entrevistada II (E II) relata que a dificuldade vem da novidade. Ou seja, entender que os alunos com deficiência são capazes é ainda uma novidade e que se ela tivesse mais tempo poderia ter mais possibilidade de entender e conhecer melhor o aluno.

“...eu ainda tenho a dificuldade? Eu ainda tenho. Ainda tenho a dificuldade porque pra mim ainda é novo.” (E. II; p. 7)

O novo é de fato difícil de ser encarado e vivenciado, ainda mais quando as práticas tradicionais são as que prevalecem e trazem segurança, como ilustram as frases abaixo:

“Então, assim, eu, eu tive ainda um pouco de dificuldade, exatamente porque a gente segue um padrão, né?” (E. I; p. 2)

“Porque, nós ficamos em sala de aula, né, é o tradicional de sempre. Você trabalhar na sala com o que você tem, claro, a gente usa diversos meios aqui, né.” (E. I; p. 3)

O medo da mudança, do novo, acaba por resgatar o tradicional que, por mais questionado e problematizado, traz a tranquilidade do conhecido.

Outro motivo do “é difícil” diz respeito ao pouco ou nenhum reconhecimento do professor como aquele que sabe, potente, conforme colocamos mais acima. A ele cabe somente o papel de ensinar todos os alunos aquele conteúdo esperado para série.

Dentro desse contexto não se pode deixar de falar nas políticas de meritocracia utilizadas por muitos governos para valorizar o professor. Quando o que acontece na prática é uma competição interna e uma discriminação assustadora, pois os alunos com mais dificuldades e com deficiência são ainda mais indesejados, uma vez que não contribuirão com os resultados esperados e, conseqüentemente, prejudicarão a remuneração desejada.

“Então, assim, então, aqui na rede, o professor é o último a ser ouvido e o primeiro a ser crucificado, né? Então assim, é difícil pra gente aqui tomar certas atitudes, ter um outro olhar. É complicado por conta disso. Eu sinto, eu sinto essa dificuldade.” (E. II; p. 9)

As dificuldades são relatadas, mas as possibilidades de superá-las pouco aparecem nesses relatos. E II diz que a falta de tempo é um dificultador, bem como as burocracias educacionais. Sendo assim, se elas tivessem mais tempo para olhar para seus alunos, no sentido de conhecê-los e a partir daí pensar em estratégias de trabalho, essa dificuldade poderia ser superada.

Souza problematiza:

Essa racionalização da categoria tempo é nuclear na ideia da regularidade. Não mais o tempo-natureza, mas o tempo-trabalho, o tempo-relógio. Tornam-se fundamentais na organização escolar, horários e calendários, sempre cientificamente administrados(...) A elaboração dos horários e calendários talvez seja a expressão mais requintada da arquitetura temporal escolar, reforçando o caráter regular padronizador e disciplinador das atividades. (SOUZA, 2006, pp. 52-53)

As professoras se veem reféns das organizações de tempo e espaços impostas, como formas reguladoras do trabalho pedagógico e da saúde humana. Por que as aulas são divididas em

50 minutos? A resposta não é conhecida, e a norma é seguida. Ainda que surjam questionamentos sobre essa lógica temporal, esses não são suficientes para levar a novas configurações.

Todas essas dificuldades são relatadas pelas professoras que já passaram pelo processo de formação aqui estudado. Isso mostra que, apesar das discussões, das trocas, possibilidades de reflexão, vivenciadas durante esse processo, ainda existem dificuldades.

Percebe-se que existe uma sensibilização por parte das professoras que lhes permitem dirigir aos seus alunos um olhar mais cuidadoso. Mas não pode deixar de ser registrado que a dificuldade se faz presente, principalmente quando as professoras voltam para suas salas de aula e tentam, a partir das discussões vividas, fazer diferente.

Como fazer diferente? Essas falas ilustram a necessidade de uma formação constante para que professores possam resignificar sua prática, planejar outras possibilidades e ter um lugar para avaliá-las e compartilhá-las. Uma formação continuada não deve nunca ter um fim. Ela deve contribuir com o começo de um infinito, oferecendo estratégias e recursos para que os profissionais da escola possam continuar seguindo os caminhos por ela abertos. Na formação aqui pesquisada o fato de ser proposta dentro da HA (hora atividade) aos professores, bem como de querer contar com a parceria do coordenador para planejamento e desenvolvimento do trabalho, visava exatamente atender a essa importante necessidade de que o trabalho não tivesse um fim, mas que pudesse ser seguido e mantido por todos os participantes.

Núcleo 5 – Novos encontros possíveis

Nesse núcleo, os indicadores selecionados ilustram num primeiro momento a questão do olhar. Palavra muito presente nas duas entrevistas e em muitas discussões sobre formação de professores na área da educação inclusiva. Mas a pergunta que fica é o que estão querendo dizer quando falam sobre a mudança de olhar? O que significa mudar o olhar?

A primeira entrevistada coloca que a formação teria contribuído com um olhar que ela, a princípio, já tinha para com seus alunos. Um olhar mais sensível, que-resgatando toda a sua entrevista, pode-se dizer, um olhar de quem de certa forma se identifica com a situação de exclusão de muitos alunos.

Segundo E I, a formação contribuiu com esse olhar:

“É, aperfeiçoou o que eu já sentia, né, veio reforçar o que eu já sentia, aquela preocupação com as crianças. Mas, uma preocupação, mas eu não conseguia ainda colocar em prática. Então, agora, assim, eu procuro olhar mais...” (E. I; p. 8 e 9)

Nas frases ainda não é possível compreender qual foi a mudança, ou seja, como antes a professora via e como passou a ver pós-formação. Existem somente frases que destacam a relevância do olhar.

Mas, outras falas que trazem a prática dos professores entrevistados, ajudam a compreender as possíveis mudanças de olhar que contribuíram para as possíveis mudanças de práticas, relatadas pelas professoras.

“E a gente foi descobrindo no meio deles, essas crianças com dificuldades, né, é, que tem condição de aprender. Tem dificuldade, mas tem condição.” (E. I; p. 20)

Essa frase nos ajuda a compreender o olhar que possivelmente se tinha anteriormente para com “as crianças com dificuldade” de quem não vai aprender. E a mudança estaria justamente aí: “tem dificuldade, mas tem condição”.

Outra mudança que pode ser destacada é com relação à atuação do professor. Se antes havia algum responsável pelo não aprendizado do aluno, esse era o próprio aluno que não tinha condições (físicas, biológicas e/ou sociais e psicológicas) para aprender. Já nas frases das entrevistadas, pode ser notada uma intenção das professoras em fazer diferente, participando ativamente do processo de aprendizagem dos alunos:

“Então, quantas vezes eu vejo o G. disperso e, eu esqueci de passar de uma outra maneira pra ele.” (E. I; p. 9)

É comum ouvir dos professores que o aluno é disperso, que não se concentra e por isso que não aprende. Aqui, a entrevistada faz uma fala se colocando ativa no processo, também responsável por seu aluno estar ou não disperso.

“... eu acho que assim, a parte que você trabalhou com a gente aqui no começo, ficou muito forte. É aquela coisa, ele é fruto de um meio, mas tudo bem, de que forma eu posso interferir ali. Ele é fruto de um meio, ponto, não tem mais o que se discutir. Eu não vou mais interferir no meio eu vou interferir nele.” (E. II; p. 3)

Essa fala pode representar uma superação (não necessariamente alcançada na formação em pauta, uma vez que são múltiplas as determinações dos sujeitos) às famosas discussões de que a culpa do não aprendizado do aluno é da família e que caminha para a possibilidade de transformação junto com o aluno, de um trabalho do professor ativo no processo e do aluno, construindo sua subjetividade que não está determinada.

Uma situação vivida nos encontros dessa formação merece ser aqui compartilhada, pois acredito que possa contribuir com a discussão. A professora relata sobre um aluno seu que se encontra numa condição social muito difícil: foi abandonado pelos pais e criado por uma pessoa que, segundo a professora “pouco cuida”. A grande questão, levantada pela professora, quando apresenta essa situação é com relação a sua impotência diante dessa situação:

“Ele vem só de camiseta para escola passando frio, você acha que é possível conseguir que esse aluno aprenda a escrever nessas condições se não tem nem quem cuide dele”.

A própria professora, em um encontro posterior nos conta que foi conversar com o aluno e descobriu que ele tinha casaco. Assim, passou a ensiná-lo e estimulá-lo a, quando necessário, pegar o seu casaco, independentemente de alguém solicitar que ele faça (como acontece em grande parte das famílias onde as mães estão o tempo todo com os filhos).

O mais importante dessa cena relatada é que o aluno, sempre que chega com seu casaco na escola, faz questão de, orgulhoso, mostrar à professora e esta, por sua vez também orgulhosa, reconhece no aluno e nela, como profissional, suas capacidades e potencialidades.

A proposta dessa formação, como relatada nos capítulos iniciais deste trabalho, diz respeito a um resgate da potência do professor. Um paralelo pode ser traçado em relação aos alunos com deficiência e aos professores em processo de formação. Tanto um grupo quanto o outro são colocados, dentro de seus respectivos processos formativos, no lugar de quem não sabe.

As características que marcam uma pessoa com deficiência são, na grande maioria das vezes, aquelas que retratam uma dificuldade ou limitação. Dessa forma, o lugar que esses alunos ocupam em ambientes escolares é sempre de quem não sabe, não pode ou não consegue. Suas capacidades, suas potências não são reconhecidas.

Assim, muitas formações continuadas também veem seus professores como aqueles que não sabem como trabalhar com os alunos, que não tiveram uma boa formação e, da mesma forma, suas potências não são valorizadas e muitas vezes não são reconhecidas. O que leva o professor a buscar cada vez mais formações que lhe digam exatamente o que deve ser feito, a tal da “receita pronta”, pois, desprovidos do lugar de quem sabe, fica impossível planejar um trabalho que possa ter resultados.

A entrevistada II (E. II) deixa claro que essa intenção da formação ocorreu na prática:

“Esse respeito, de ser ouvido, né, de ser entendido, de olhar de forma diferente pro educador, pro professor, também é importante. Porque se fala tanto de olhar diferente pro aluno, mas não se olha diferente pro professor, né?! (...) Ter um olhar diferente pro professor e respeitar o trabalho que o professor já desenvolve, né?! Não é chegar aqui e falar: olha, apaga o que vocês estão fazendo porque vocês tão fazendo tudo errado e vamos fazer tudo de novo.” (E. II; p. 6)

O que ela relata é que não basta mudar o olhar para o aluno, enxergando ele como potente, mas também é preciso que olhe para o professor a partir desse novo lugar. A entrevistada continua:

“Como professora. Foi respeitada a minha individualidade. Todas as pessoas que chegaram aqui, todos os formadores que estiveram aqui, respeitaram o tempo do professor, né, respeitaram as limitações. Por mais que tinham coisas pra gente fazer, pra gente trabalhar em sala, fazer, aplicar, fica alguma coisa pra testar, pra ver como funciona. Por mais que tivesse esse tipo de coisa, que nós tínhamos que fazer, mas era respeitado o nosso tempo, as nossas limitações, a nossa realidade. Então, isso que eu acho que é essencial, foi muito bom.” (E. II; p. 6)

Essa formação não pretendia impor formas certas de se trabalhar. Tinha como intenção uma reflexão sobre a prática pedagógica a partir das relações estabelecidas com os alunos com deficiência, para então pensar e planejar outras possibilidades de trabalho para todos os alunos. A estratégia usada foi de conhecer as práticas educacionais existentes e refletir sobre elas.

As discussões sobre o professor reflexivo e a importância do saber da experiência, que foram apresentadas no capítulo IV desta pesquisa, podem aqui ser resgatadas, pois, compreende-se, pelas falas das entrevistadas, que o sentido por elas atribuído aos encontros formativos vividos

foi de que puderam ser olhadas e respeitadas tal como precisam fazer com seus alunos. Ou seja, seus saberes não foram ignorados, bem como não foram vistas como incapazes.

Vale lembrar que essa formação não foi solicitada pelos professores e profissionais da escola. Ela foi desejada pela Secretaria de Educação, que escolheu as escolas que deveriam ser contempladas de acordo com critérios não compartilhados. Sem dúvida, essa situação, num primeiro momento traz muito incômodo e, como as próprias entrevistadas colocaram, gera resistência. Ciente dessa condição foi feito o possível para que o grupo pudesse se sentir acolhido e para que um trabalho fosse pensado a partir daquilo que os profissionais consideravam significativo. Essa situação ficou representada na fala da entrevistada (E. II)

“Por mais que ela tenha sido imposta no começo houve resistência tudo, mas assim, começou muito bem, porque a gente começou, nós começamos com você, começou muito com esse bate papo, né. Então, você veio muito conhecer o grupo. Então nisso trouxe uma certa liberdade pra gente, a gente se sentiu mais segura. Inclusive angústias que a gente tinha, nós falávamos aqui, nós falávamos, nós dividíamos aqui no curso, nessa formação. Então...” (E. II; p. 6)

O olhar cuidadoso, disparado pelos professores para os alunos com deficiência e pelos formadores para com os professores, deve ser um olhar que resgata o que existe de potente, contribuindo para que esses sujeitos, professores e alunos, possam ocupar outros lugares para além do de incapazes.

Nota-se, a partir das falas das entrevistadas, que houve possibilidade de fazer diferente:

“Então, assim, eu comecei a dar uma outra atenção pra ele. Tanto é, que ele não consegue escrever com letra cursiva, e eu to, fazendo com que ele mesmo lendo cursiva, ele escreva do jeito dele, com letra de forma.” (E. I; p. 8)

“Muda, porque a gente começa a oferecer mais, mais coisas, sei lá, o mundo, pra essas crianças.” (E. I; p. 5)

Nada disso foi sugerido ou indicado para que as professoras realizassem junto aos seus alunos. São tentativas de um fazer diferente, vindas a partir do empoderamento da prática docente e da reflexão sobre os lugares ocupados pelos alunos com deficiência na escola até então.

Era como se as professoras fossem provocadas a contar uma outra história diferente daquela que todos estão acostumados a ouvir sobre os alunos. Para contar outra história

precisavam de outros ângulos, outros formatos, outras combinações até que essas apresentassem novas possibilidades.

Nessa formação, algumas sugestões de atividades foram oferecidas para que os professores pudessem experimentar, fazendo com seus alunos e, principalmente, observando os efeitos e resultados da atividade em todos os alunos e também neles, professores.

Foram atividades planejadas com objetivo de que todos pudessem participar ao seu modo, sendo responsáveis e ativos no processo. A entrevistada I (E. I) relata algumas cenas dos alunos a partir de uma atividade proposta, cuja consigna dada aos alunos foi que representassem cenas do cotidiano que lembrassem as quatro estações do ano:

“E foi interessante que todos os adultos, que eles entrevistaram assim, nossa, foi muito bom. Acho que todo mundo, é, eu vou usar um termo na gíria, acho que todo mundo curtiu (rs). Curtiu essa atividade, né. E tem algumas cenas que na verdade eles que fotografaram. Eu dei a máquina do meu pai, pedindo a Deus pra dá tudo certo, né, na mão deles. (...) Pra eles fotografarem, porque eles queriam, e tinha que ser eles também pra participar, né. Eles tinham que registrar cenas do cotidiano que lembrassem as quatro estações. E, aí eles foram direto na árvore, que as folhas tinham caído, eles falaram, uns falaram que era outono, outros que eram inverno. Bom, vamos lá. Aí o sol tava forte, aí eles quiseram fotografar. Porque lembrava o verão. Primavera eu não sabia pra onde ir, aí eles lembraram que tem flores lá na frente. Nós fomos lá fotografar.(...) Então assim, é, foi muito bom. Muito bom. Eles participando assim. Só você vendo a carinha deles, né. Eles, ah, e agora, e aí eles davam sugestão de quem eles queriam entrevistar, né. E aí a diretora passou, né, vamos entrevistar a diretora? Eu falei, é com vocês, é vocês que querem, eu só vim atrás. Aí a diretora tava naquela cadeira, ela tava aqui nessa sala. Aí eles entrevistaram, e ela explicando que ela gosta bastante de falar, né, nossa. E aí o que elas falavam, eles tinham que registrar, né, tudo bonitinho, então, assim, foi diferente, uma atividade realmente diversificada (rs).” (E.I; p.17 e 18)

No relato, nota-se que não só os alunos gostaram muito de fazer como também puderam ocupar de outra forma os espaços da escola, para além da sala de aula, bem como explorar de diferentes maneiras as relações com os profissionais, como a diretora, por exemplo, que eles escolheram entrevistar.

A entrevistada II (E. II) compartilhou as propostas de atividades, que fez não só com os alunos dessa escola, mas também com os alunos da escola do Estado onde trabalha no outro período.

O pedido da professora aos alunos era que registrassem no diário o que quisessem, da forma que desejassem. Dentro dessa proposta todos puderam participar, pois, escritas, desenhos, cópias, tudo cabia nesse diário.

“E aí, comprei aqueles livros: Diário de um banana. E eles começaram a pegar, era uma briga, uma disputa pra pegar. Eu comecei a fazer um diário com uma turma. Eu montei um diário, da sala. Então, eu peguei um fichário montei bonitinho. Aí eles levavam a folha, levava quem queria, eles não eram obrigados. Eles levavam pra casa. Faziam uma, escreviam o que queriam. Mesmo quem não sabia escrever levava e às vezes fazia um desenho, copiava um pedaço de um texto de um livro que tava. Eles pegavam o livro mesmo não sabendo ler. Eles pegavam olhavam, às vezes copiava um pedacinho. Mas, só pelo fato de escrever no diário. E eu comecei a olhar, né, e comecei a olhar com outro olhar. Porque eles começaram a contar, a conversar, e hoje, final do ano, eu sinto a minha relação com os alunos, muito menos de professora, e muito mais próxima. Por quê? Essa escrita deles, esse diário, esse contar deles, esse fato deles terem contato deles, eu deixei eles muito mais próximos. Eu comecei a conhecer um pouco mais a história deles.” (E. II; p. 4)

Essa atividade, assim como a relatada pela entrevistada I, possibilitou outros encontros entre alunos e professor, alunos e alunos e acima de tudo entre alunos e professores com o conhecimento.

“Uma das folhas do diário o menino escreveu assim: hoje a professora foi legal, ela deixou a gente escrever no diário. Quer dizer, eu deixei ele escrever, eu to sendo legal porque eu deixei ele escrever né. Então, assim, muda aquele olhar de que ele é obrigado a escrever, e quando ele passa a ser, é, ser livre a escrita, ele começou a escrever, começou a se mostrar, e a participar mais.” (E. II. p. 5)

É comum ouvir dos alunos a pergunta: “quantas linhas?” ou “quantas páginas?”, depois que a professora pede uma escrita, como redação, por exemplo. O que mostra a relação dos alunos com a escrita como algo muitas vezes obrigatório, sem autonomia.

Já com a atividade do diário a escrita se tornou um prazer, ganhou sentido na vida dos alunos quando puderam contar um pouco de si. O objetivo era outro, ele estava implicado, necessariamente teria que se voltar para sua vida, ganhou outra motivação.

As atividades propostas também tinham como objetivo contribuir com o tal “outro olhar” dos professores e alunos. Pelas respostas, entende-se que esse “novo olhar” possibilitou ver os alunos para além das duas dificuldades, mas também para aquilo que lhes é potente.

A mudança de olhar tão mencionada nas respostas dos participantes pode trazer outras possibilidades de trabalho. Ao mesmo tempo que outras estratégias, diferentes formas de ocupar o espaço e tempo escolar, também permitem enxergar o outro para além daquilo que estava posto e cristalizado.

Esse novo encontro com o outro possibilita mudanças a partir do momento que se repensa o aluno, o lugar que ele ocupa. Um leque de possibilidades se abre frente a esse “novo olhar”. Um fazer diferente, um experimentar-se.

Os alunos com deficiência muitas vezes revelam nossas próprias deficiências e dificuldades de lidar com as diferenças as quais muitas vezes tentamos esconder no mais profundo do nosso ser. (Con)viver com as diferenças possibilita esse encontro com o incomodo. Mas se pudermos olhar para essas diferenças para além da daquilo que está posto, como inferior a norma, podemos conhecer a potência do outro e (re)conhecer a potência em nós.

As possibilidades de mudança de práticas partem desse novo encontro entre alunos vistos e reconhecidos nas suas dificuldades, mas principalmente nas suas potências, e professor, mais consciente de seus saberes e de seus (não) saberes, mais apropriados de sua prática. A possibilidade de reconhecimento das diferentes potencialidades dos alunos e dos professores é o que pode possibilitar um trabalho diversificado em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante destacar que a organização dos Núcleos de Significação e os procedimentos que compõem esse processo tem sua razão de existir na necessidade de que a apreensão do real só se dá via a construção de recortes. A partir de então, tais recortes, que devem conter/expressar o todo, deverão compor um movimento de articulação entre si e com o todo, uma vez que, só assim, poderão se apreendidos. Com isso, afirmamos que a separação em Núcleos de Significação ocorre para fins analíticos, de modo a permitir a interpretação dos dados, mas que todos estão ligados entre si, constituindo-se mutuamente. Sabe-se, por exemplo, que refletir sobre a origem das diferenças (núcleo 1) é também pensar sobre a relação que liga o sujeito ao meio social, o que está diretamente relacionado ao desenvolvimento e aprendizagem do ser humano (núcleo 2). Ou seja, o núcleo 2 *As (im)possibilidades da relação professor/aluno* compõe a discussão do núcleo 1 *Concepção que embasa a prática*, uma vez que a relação professor/aluno também expressa uma concepção. Assim como o núcleo 3 *O lugar da diferença*, no qual são apresentadas algumas situações de identificação dos professores com seus alunos com deficiência, poderia perfeitamente pertencer ao núcleo 2, uma vez que a identificação é também uma forma de relação estabelecida entre os sujeitos.

As separações são somente para permitir o início da discussão e da compreensão sobre as significações acerca das práticas dos professores para com seus alunos e a formação vivida. Sabe-se que analisar é partir, separar em unidades que nos permitam iniciar o trabalho de apreensão do todo. Mas também as partes descoladas do todo, do movimento dialético que as constitui, não passam de aparência. Evidencia-se, desse modo, a necessidade da articulação dialética e histórica das partes, o que se dá no movimento construtivo e interpretativo do pesquisador.

Desse modo, essa forma de análise e interpretação pressupõe que parte e todo mantêm entre si uma relação de mútua constituição, que uma não é sem a outra. Assim, num primeiro momento, foram feitos recortes, ou seja, criaram-se indicadores e, posteriormente, os Núcleos de Significação. Esse procedimento, entendido como analítico, permitiu que se destacasse partes do objeto estudado, partes estas que só adquiriram um significado mais completo, quando articuladas no todo do discurso do sujeito, quando integradas no seu movimento. Como coloca Vygotsky (1995) o corpo só se revela no movimento. A análise interpretativa caminha, desse

modo, para a busca de uma apreensão cada vez mais totalizante, que articule parte e todo num processo constante, em que cada aspecto na sua particularidade seja focado à luz do todo.

Ao analisar alguns sujeitos, têm-se partes (sujeitos) que não se igualam ao todo, são únicas, mas nessa unicidade contém e expressa a totalidade. Com isso, entende-se que não se pode, a partir de dois sujeitos, falar em nome do todo de professores, mas se pode depreender processos no particular desses sujeitos que serão alçados a reflexões teóricas. Assim, não se pode generalizar resultados oriundos do particular, mas as reflexões teóricas sobre processos e aspectos apreendidos, a partir do particular, devem ser considerados contribuições importantes desta pesquisas.

As análises das falas das professoras, principalmente nos três primeiros núcleos apresentados, evidenciam que ainda existem conceitos misturados, questões pouco elaboradas e que geram confusão. Como destacado no núcleo 1: ora as diferenças entre os alunos são inatas ora influências do meio. Já, no núcleo 2, a confusão é entre o aluno que aprende e o professor que ensina, ou o professor que aprende com o aluno que ensina. O núcleo 3 traz a discussão sobre o lugar da diferença, que também, na fala das entrevistadas, percebe-se certa confusão: a diferença pode aparecer? Isso não é discriminação? Como lidar com ela sem que se torne uma desigualdade?

A análise desenvolvida, ao se aproximar dos sentidos – via esforço interpretativo e construtivo –, sem dúvida, apreendeu concepções que, mesmo as professoras não percebendo (os sentidos nem sempre são conscientes), revela posições conflituosas e até mesmo contraditórias, pois falam, por exemplo no núcleo 1, da genética e do ambiente como determinações possíveis e dicotômicas. As práticas consequentes desses sentidos atribuídos caminham nos modelos de culpabilização. Seja da família, do aluno ou do lugar onde ele mora e, nesse sentido, não haveria nada que a escola pudesse fazer para contribuir ou até mesmo inverter esse quadro.

No núcleo 3, *Os lugares da diferença*, os sentidos atribuídos a questão da diferença revelam principalmente os preconceitos e medos de discriminação que refletem nas práticas pedagógicas das professoras quando não deixam aluno participar de uma atividade

O núcleo 2 trabalhou com a relação professor-aluno e trouxe sentidos fundamentais para entendimento das diferentes práticas entre as professoras, que ou se aproximam do aluno, ou se distanciam.

As concepções deterministas, apresentadas pelas professoras, contribuem para compreender o fenômeno a partir da lógica de causa e efeito. Conforme levantado ao longo desta pesquisa, as relações deterministas lineares no âmbito educacional podem levar a culpabilizações, tanto dos alunos, como das suas famílias e até mesmo dos professores. O que pode trazer como consequência alunos impotentes, desacreditados e desinvestidos e professores descrentes de seu trabalho.

É preciso conhecer essas concepções e trabalhar no sentido de problematizá-las e de superá-las. A formação teve essa pretensão na medida em que proporcionou aos participantes a possibilidade de análise das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar e de interpretação dessas práticas, num esforço de superar as aparências, de quebrar as cristalizações e de construir novos olhares, outros encontros.

Talvez, o fato de a formação ter oferecido poucos momentos de trabalho teórico, de contato com autores e teorias que pudessem contrapor àquilo que se fazia presente, dificultou a apropriação e a significação das concepções existentes e a construção de novas.

Nota-se principalmente no núcleo 5 que as entrevistadas relatam mudanças, ou melhor dizendo, tentativas de um fazer diferente a partir de uma nova lógica. Mas elas não trazem nenhuma fundamentação científica, muito pelo contrário, notamos a presença de fundamentações epistemológicas de senso comum, como diria Becker (1993).

Sabe-se da dificuldade de mudanças de práticas, principalmente quando essas estão cristalizadas e enraizadas no cotidiano escolar. Mas acredita-se que os profissionais da educação, uma vez conscientes de sua prática, imbuídos de seus saberes e não saberes, (re)apropriados das intenções que estão por trás das ações, e bem embasados teoricamente possam rever e ressignificar sua atividade.

O “novo olhar” foi muito citado nas entrevistas e nas avaliações como um dos resultados dessa formação. Algumas professoras atribuíram à mudança de olhar ao fato de experimentarem se colocar no lugar do outro (aluno com deficiência). Porém, diferentemente do que muitos imaginam, essa formação, conforme apresentada, não trabalhou com dinâmicas nas quais os participantes deveriam experimentar, por exemplo, ficar sem enxergar ou sem ouvir, ou então sem poder andar. Estratégias de trabalho muito frequentes em formações que se pretende discutir a questão da deficiência. Proporcionar, de fato, que os participantes sintam na pele o que é ter algumas dessas diferenças.

Nessa formação, as professoras não tiveram que, em nenhum momento, fingir ter alguma deficiência. Muito pelo contrário. O pedido era para que olhassem para elas. Para as relações estabelecidas com os alunos, com pais, com a equipe escolar. Que pensassem nas práticas, no trabalho, nos sucessos e fracassos. Que se (re)conhecessem.

Como, poeticamente, escreve Brandão (2005)

Sim, o reconhecimento, pois ao reconhecer o outro, o meu outro, eu me abro a receber dele o dom do próprio reconhecimento. Conhecer é olhar para aprender a saber, ao passo que reconhecer é olhar um outro para aprender, com ele, a conhecer um múltiplo eu mesmo. (BRANDÃO, 2005, p. 182)

O “outro” refere-se aquele, que novamente segundo as palavras de Brandão (2005)

A face viva de alguém que me desafia, ao viver em mim, a mais extrema aventura humana: sair de mim mesmo em sua direção. (BRANDÃO, 2005, p. 43)

Se é, na relação, com o outro que se conhece quem se é, a mudança de olhar, tão citada, revela uma mudança de olhar para dentro de si. Não é à toa a confusão encontrada nas frases analisadas no núcleo 2, em que as professoras não sabiam dizer se foram os alunos que passaram a fazer coisas diferentes ou se foram elas que passaram a vê-los de outras forma.

Esta pesquisa falou constantemente do olhar para potência, seja do aluno, seja do professor e principalmente da relação professor-aluno, como uma relação que possibilita o encontro, a descoberta, a construção, a transformação.

Charlot diz que:

Praticar uma leitura positiva da realidade social e escolar é, em termos mais teóricos, tentar identificar os processos que estruturam essa realidade. Um processo é “o que acontece” quando numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderia ser previsto a priori. (CHARLOT, 1996, p. 51)

Como vimos na análise do núcleo 1, as concepções deterministas lineares (causa e efeito) acabam deixando a escola e seus atores no lugar de impotência frente aquilo que está dado. Para

trabalharmos o resgate da potência do professor, é fundamental que as concepções sejam conhecidas, discutidas e fundamentadas cientificamente.

O núcleo 4, no qual as entrevistadas relatam as suas dificuldades ainda presentes, mesmo pós-formação, deixa claro que as formações por mais cuidadosas que sejam, no sentido de resgate da potência, de partir das diferentes realidades, de respeitar os professores e etc. precisam ter continuidade, manter uma frequência. As discussões dos encontros de formação proporcionaram, como em todo processo de construção de conhecimentos, algumas respostas, mas trouxeram muitas outras inquietações.

Entende-se essa formação como um início, um começo para ajudar na construção de outras histórias dos alunos, de suas famílias, da escola, dos professores, mas não o fim. Os espaços de reflexão devem ser constantes e inerentes à prática pedagógica, devendo fazer parte da rotina escolar.

Nessa lógica, faz-se necessário resgatar o coordenador pedagógico, que seria a figura responsável por garantir e sustentar esses espaços de reflexão dentro das unidades escolares. Uma referência que contribuiria para que nesses espaços fosse garantida a discussão sobre as estratégias de trabalho, que pudesse superar as práticas estereotipadas e preconceituosas que muitas vezes ainda persistem nas escolas.

Dessa forma, é preciso resgatar a potência formativa desse profissional. Mas isso abre espaço para outras discussões e pesquisas que já foram desenvolvidas.⁸ Mas que não encerram a discussão nem a necessidade de outras.

A estratégia de trabalhar dentro da hora-atividade, um horário já existente na grade escolar para a formação dos professores, tinha a intenção de, primeiro, resgatar a importância desse horário de trabalho, pois, muitas vezes, apesar de previsto, é pouco aproveitado e, segundo, de possibilitar a continuidade da formação, entendida como essencial.

Importante ressaltar que essa formação aconteceu dentro do espaço escolar. Questão bastante presente na fala das entrevistadas, que revelam a importância dessa prática uma vez que a formação dentro do local de trabalho possibilita a discussão e reflexão acerca das práticas escolares daquela instituição e não de todas as outras, respeitando a diversidade de ações, inter/ações, super/ações, e ressignificações produzidas e compartilhadas dentro de um cotidiano escolar.

⁸ Para saber mais sobre o trabalho com formação de coordenadores pedagógicos: PEREIRA (2010).

A esse respeito Souza (2006) nos diz:

A prática escolar, construída por todas as pessoas que dão existência à sua vida cotidiana, não é coerente nem homogenia. A escola é uma formação social viva; é história acumulada. (...) Cada escola tem sua história ou histórias, por vezes fragmentadas ou contraditórias. Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que, combinadas à variedade de histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas. (SOUZA, 2006, p. 481)

A homogeneidade está presente nas normas e nas regulamentações das políticas educacionais que são implantadas. Mas essas são, dentro da escola, no seu cotidiano vivo, reinterpretadas, ressignificadas pelos sujeitos presentes. Dessa forma, as propostas de formação continuada devem sempre levar em conta a perspectiva dos profissionais, alunos e familiares que atuam naquela realidade.

Ainda mais em se tratando dessa escola, que tem sua história atravessada por muitas outras histórias de exclusão, discriminação e preconceito. Conforme apresentado no último encontro da formação, no qual os presentes compartilharam algo comum que estava até então velado: o prédio onde atualmente é ocupado pela escola foi, originalmente, um hospital de leprosos em estado terminal. E o bairro onde a escola foi, na época, cercada e isolada para ser ocupada somente pelas pessoas com a doença e seus familiares. Essa escola nasce num ambiente marcado pela exclusão, vivida na sua concretude, da forma mais nua e crua que se pode existir.

Frente a essa revelação outras pessoas que construíram sua subjetividade nesse contexto vão criando coragem e compartilham suas histórias, suas vergonhas e medos. São particularidades de uma realidade que em qualquer outro processo de formação pensado e planejado *a priori* para todas as escolas do município ou mais ainda, como sabemos que existe, para todas as escolas do Brasil, não seria levada em conta e com certeza não teria espaço para se fazer presente.

Esse fato reforça ainda mais a importância das formações continuadas serem planejadas a partir da realidade apresentada pela escola e pelos seus participantes, assim como se entende que devem ser planejadas as aulas oferecidas aos alunos, a partir daquilo que eles apresentam. Mais especificamente, como ressaltado em toda essa pesquisa, o planejamento deve ser feito a partir da potência dos seus participantes.

Dentro dessa lógica, não teria cabimento apresentar, como conclusão desta pesquisa, um “como fazer” formação de professores. Mas, por outro lado, as reflexões teóricas realizadas no movimento construtivo interpretativo de apreensão das zonas de sentidos, indicam alguns pontos importantes, que podem contribuir com os momentos de planejamento das formações bem como com as estratégias para olhar e conhecer o grupo de professores, para muito além de suas aparências.

Assim, uma formação que pretenda contribuir com mudanças de práticas educacionais, tornando-as mais inclusivas e respeitando a diversidade presente nas escolas, poderia trazer para seu campo de reflexões alguns aspectos, como:

- Trabalhar, a partir da potência dos professores, para que esses possam assim fazer com seus alunos;
- não trazer receitas prontas como soluções dos problemas, e sim promover reflexão e análise das práticas existentes para, a partir delas, refletir sobre outras possibilidades;
- oferecer referenciais teóricos como forma de superar as concepções presentes e de embasar a prática docente;
- olhar para diversidade dos alunos e professores, bem como para as características do espaço e tempo de cada escola;
- estimular a continuidade das discussões em espaços coletivos de trabalho nas escolas, tendo como referência o coordenador pedagógico.

Esta pesquisa não pretendeu discutir o lugar da psicologia na educação e mais especificamente na educação inclusiva. Mas importante retomar a escolha de uma profissional de psicologia para trabalhar com a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Segundo Barroco e Souza,

O pensamento crítico em psicologia escolar/educacional requer, pois, que superemos a mera descrição descontextualizada de certos quadros ou situações apresentadas nas escolas e que expliquemos como os alunos se humanizam, como se tornam homens de uma dada época, cultura e classe social, como desenvolvem a consciência, e, sobretudo, como podem ter outro devir com o auxílio da escolarização. Por esse modo, a escola só pode se tornar inclusiva quando desenvolve o que é propriamente humano nos alunos! (BARROCO e SOUZA, 2012, p. 126)

A psicologia pode contribuir muito com essas discussões, sendo ela uma ciência que ajuda a compreender o homem, sua subjetividade, mas também os determinantes presentes na prática social. A psicologia pode contribuir especificamente no caso dessa formação e desta pesquisa, com o resgate da potência dos alunos e professores e do espaço escolar.

Talvez, agora, ao final desta pesquisa, seja possível dizer que a potência tão mencionada ao longo do trabalho, como aquilo que precisa ser considerado, trabalhado, visto e cuidado, é, na verdade, o potencial de transformação dos homens que, a partir da consciência de seu tempo, sua cultura possam se transformar e transformar o mundo em sua volta. Resgatar a potência é justamente acreditar que isso é possível.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, W. M. J. “A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico”. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspective critica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 129-140.

AGUIAR, W. M. J. “Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica”. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. FURTADO, O. (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspective critica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 95-110.

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. L. F. Sentidos e Significados no contexto escolar. Linguagens, Educação e Sociedade. **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI**. Terezina, ano 16, n. 25, jul/dez 2011.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA., S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 6, n. 2, pp.222-247, 2006.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, pp. 263-280, maio/ago. 2007.

AMARAL, L. A. Alguns apontamentos para reflexão/discussão sobre: diferença/ deficiência/ necessidades educacionais especiais. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 47, pp. 17-23, 1999.

AMARAL, L. A. Pensar a diferença: deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANDRADE, V. S. F. **Educação Inclusiva: por um dever minoritário em uma escola para todos**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ANDRÉ, M. “A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo”. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.pp. 273-283.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, pp. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acessado em: 5 Abr. 2010.

AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola - Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editora, 1998.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 23(1), pp. 111-132, 2012.

BARROS, M. E. B. de. “Formação de professores e os desafios para a (re)invenção da escola”. In: FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.6)

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOCK, A. M. B. “A Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia”. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo: Ed Cortez, 2001. pp.15-35.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. “Psicologias em construção”. In: **Psicologias - uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2011, pp.111-126.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: Um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

BRANDÃO, C. R. **Aprender o Amor: Sobre um afeto que se aprende a viver**. Campinas: Papirus, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9394.htm>. Acessado em 02 fev. 2013.

CAMARGO, A. C. C. S. **Educar: uma questão metodológica?: preposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In Bógus, L. Yazbek, M. C. Wanderley, M. B. (orgs) **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000, p.17-51.

CHARLOT, B. **O sujeito e a relação com o saber. In Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.97, pp. 47-63, maio.

CIAMPA A. C. **A estória de Severino e a História de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 07 mar. 2012.

DAVIS, C. L. F; AGUIAR, W. M. J.; MAZZOTTI, A. J. A. “Psicologia sócio-histórica, clínica da atividade e teoria das representações sociais: uma articulação possível”. In: MAZZOTTI, A. J. A.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J (orgs.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo: Educ/Edufal, 2010.

FACCO, M. A. **Educação Inclusiva e a Atividade Docente: Um caminho difícil**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERNANDEZ, A. M. D. et al. “Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do ‘aluno-problema’”. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, Â.; ROCHA, M. da (orgs.). **Novos Possíveis no Encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FERRAÇO, C. E. Currículo real, formação continuada e cotidiano escolar: questões para debate. PPGE/UFES/ CNPq, **Cadernos de textos do projeto Programa de Formação em Saúde e Trabalho**, 2002 (mimeo)

FRANCESCHI, de F. **Cartografias do encontro da escola com o autismo: Análise institucional de uma intervenção**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARCIA, M. M. A.; VIEIRA, A. M. H., VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, pp. 45-56, jan./abr. 2005.

GUSMÃO, N. M. M. de. “Os desafios da Diversidade na escola”. In: GUSMÃO, N. M. M. de. **Diversidade, Cultura e Educação – olhares cruzados**. São Paulo: Editora: Biruta: 2003.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KAFROUNI, R.; PAN, M. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais de educação básica: um estudo de caso. **Interação em Psicologia**, v. 5, 2001. Disponível em <<http://op.czls.ufpr.br>>. Acessado em 28 ago. 2012.

LEITE, C “O Currículo e o exercício profissional docente face aos desafios do século”. In: FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, pp.128-140.

LIBÂNEO, J. C. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. “As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia”. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.). **Questões de método e de Linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MARCONDES, A. M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? - **Revista Educação SME**, 2004. Disponível em <http://mariantonia.locaweb.com.br/adriana_m_machado.pdf>. Acessado em: 13 Mar. 2013.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

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

MELLO, N. T. C. de. **Os sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MITJÁNS M., A. A “Teoria da Subjetividade do González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia”. In: REY, F. G. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

MURTA, A. M. G. **Contribuições da Psicologia Sócio Histórica para Educação Inclusiva: Os sentidos produzidos por professores de educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da Inclusão Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, I. B. A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza, autonomia. Conferencia Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Uma Escola para a Inclusão Social, n.2. **Coletânea de discursos e textos**. Brasília, 2003.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PEREIRA, R. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTA, S. G. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, T. C. R. **A origem da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RUBIO, A. **Eu denuncio o Estado**. Editora: Guarulhos, 2007.

SANTOS, M. T. T. **Bem vindos à escolas: a inclusão nas vozes do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SAQUETTO, D. J. **Os significados e os sentidos atribuídos ao papel do psicólogo escolar, por parte daqueles que atuam na APAE: uma construção cercada de equívoco**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. “Os saberes implicados na formação do educador”. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SAWAIA, B. (org) **As armadilhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e historia**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, P. M. G. C. **Educação Inclusiva: um estudo sobre o sentido pessoal de professores frente ao processo de inclusão**. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, pp.477-492, set/dez, 2006.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais ...**.Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TUDELLA, E. “Deficiência Física”. In: PALHARES, M. S. (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDFSCAR, 2002, pp. 155-177

VYGOTSKY, L. S. A. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A. **Obras escolhidas: tomo V. fundamentos de defectologia**. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO B – Transcrição da entrevista 1

ANEXO C – Transcrição da entrevista 2

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS E EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA
DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FORMAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO SOBRE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Pesquisador: Priscila Magalhães Gomes Collet Silva

Orientador: Wanda Maria Junqueira

O objetivo da presente pesquisa é analisar e compreender as peculiaridades e características de um processo de formação cujo tema principal é a educação inclusiva.

Sua participação consistirá em submeter-se a uma entrevista que, por questões de precisão no registro das informações que a senhora prestar, deverá ser gravada. Entretanto, de antemão lhe é assegurado total sigilo sobre suas respostas. Elas serão analisadas e eventualmente o produto final poderá ser publicado ou divulgado em eventos, mas essa divulgação priorizará a omissão de qualquer elemento que permita a sua identificação.

Sua participação, voluntária, poderá ser interrompida a qualquer momento sem que isso lhe cause qualquer ônus ou transtorno de qualquer espécie.

Caso novas questões / dúvidas lhe ocorram ao longo do processo (ou mesmo após seu término), a senhora poderá saná-las entrando em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUC

Entendi todos os aspectos envolvidos na minha participação na pesquisa e concordo em fazê-lo de forma voluntária.

Nome do participante:

Assinatura:

ANEXO B – Transcrição da entrevista 1

Entrevistadora: *Mas qual que era a proposta disto, ela pediu para você ou não?*

Não, ela propôs quem gostaria de fazer né, e eu peguei e falei ah eu vou tentar fazer com as minhas crianças ne, participe, para que eles participem. Era uma tema, as quatro estações, pra nós desenvolvermos aqui dentro da sala de aula. Era uma proposta nova, não ficar só na sala né, é andar pela escola, observar né, sair do, daquela proposta tradicional da sala. E aí os meus alunos foram pesquisar, observar, analisar o tempo, as folhas, flores né. E desenvolver, registramos em sala. E quando eu apresentei o DVD, ela ficou maravilhada e ela quis, e ela falou vou concluir no meu trabalho, não sei se é alguma coisa assim de mestrado.

Entrevistadora: *E era uma proposta de uma atividade diversificada? Era um pouco essa a ideia?*

Diversificada, diversificada. Diferente de tudo que a gente faz na sala, porque lá os alunos fica o tempo na sala, e essa, eles foram pesquisar, eles foram entrevistar funcionários da escola, observar álbuns de fotos. Foi um trabalho muito bonito.

Entrevistadora: *E o que, que você achou?*

Lindo. (rs)

Entrevistadora: *É, e você acha que dá para mudar?*

Diferente.

Entrevistadora: *É de fato uma proposta diferente.*

É uma proposta que envolve todo mundo. Então todo mundo tem que saber que os alunos estão circulando pela escola, por causa de um trabalho, de uma atividade. Não é que eles estão andando, que eles estão fora da sala né. Eles estão pesquisando. Então, todo mundo compreendeu, e as pessoas que foram entrevistadas assim, prontamente foram solícitas com as crianças. E o que causou neles né? A novidade. A professora me escolheu porque eu tenho responsabilidade de entrevistar alguém da escola, sair com um papel na mão, uma prancheta.

Entrevistadora: *Que legal, que legal. Eu quero ver também.*

(rs) Eu vou ter que gravar outra.

Entrevistadora: *É. E ai pensando nessa proposta, nessa proposta, de uma atividade diversificada, pra que todo mundo pudesse participar, deu certo? Todo mundo participou?*

Todo mundo participou, as crianças, as crianças de inclusão fizeram uma, de acordo com o nível deles de capacidade né? Que os meus alunos são a B., o J. V., que você não conheceu na época, que ele entrou depois de agosto, na verdade ele entrou em agosto, você estava com a gente no primeiro semestre né?

Entrevistadora: *Isso. No primeiro semestre.*

Então assim, a B. eu já tinha comentado com você.

Entrevistadora: *A B. também.*

Entrou o J. V. Tem um aluno também chamado C. Então, eles, eles participaram, estavam juntos com todos, em todas as atividades. Mas, a atividade deles foi um pouco mais lúdica né? Mas, eles participaram.

Entrevistadora: *Ai que legal.*

Inclusive eles aparecem bastante nas filmagens.

Entrevistadora: *E como é que é fazer uma proposta diferente assim na escola?*

Então, é... (silêncio). É assim, eu entendi né, como que era a proposta. Aí assim, é o que ela falou um dia né. Precisa todas as pessoas entenderem que as crianças estão trabalhando pra elas mesmas né, tem que compreender que os alunos estão circulando pela escola não é por indisciplina, ou que eles estão passeando, não. Eles estão explorando, né? Então, todo mundo tinha que compreender. Então, assim, eu, eu tive ainda um pouco de dificuldade, exatamente porque a gente segue um padrão né? E até quebrar esses padrões, é, demora um pouco. Eu mesma me senti insegura um pouco. Porque na verdade a proposta era, deixar grupos trabalhando paralelamente.

Entrevistadora: *Hum, cada um num canto.*

Cada um fazendo uma atividade. Um fazendo entrevista.

Entrevistadora: *Sim.*

Né. Outro analisando o tempo, né.

Entrevistadora: *E sozinhos?*

Outros relatando. E eu era o centro. Só que, como havia pouco tempo né, a proposta foi feita numa quinta, e eu tinha uma semana só para fazer, e as crianças estavam em época de provas, né. E, então, foi, eu tive que resolver tudo muito rápido. Que eu, eu me ofereci para fazer, falei agora eu tenho que fazer (rs).

Entrevistadora: Agora vai.

E, aí, então, eu não deixei as crianças totalmente sozinhas. Que é uma coisa, aquela coisa de mãe né, é eu acho né, de não, eu não to acostumada a deixar eles andar sozinhos na escola. Sabe? Então, eu vou atrás com esse grupo. Aí eu ia, só observava assim, orientava. Voltamos. Ah, agora vamos com esse grupo fazer outra coisa. E a proposta não era essa. Era que todos, que tudo funcionasse ao mesmo tempo.

Entrevistadora: Entendi.

Depois ela relatou, ela repassou. Eu entendi. Eu falei não, da próxima vez quem sabe a gente consegue né, com mais tempo, se não for numa semana de provas, né. Mas, pra mim foi muito bom. E eles também (rs).

Entrevistadora: Pra você foi bom ter, o resultado necessariamente, ou a experiência? O que você acha?

As duas coisas.

Interferência externa

Pra mim foi as duas coisas. Porque, nós ficamos em sala de aula, né, é o tradicional de sempre. Você trabalhar na sala com o que você tem, claro, a gente usa diversos meios aqui né. Mas, sair da sala, pra eles, você não tem ideia da alegria deles, né. Eles contando e relatando, e conversando depois. Vamos retomar na sala. E todo mundo com a mão levantada.

Entrevistadora: Super envolvimento?

Super envolvimento. E o aluno, esse novo que entrou, que você não conhece, o J. V.

Entrevistadora: Com uma deficiência?

É. Ele, aparentemente assim, você não percebe. Mas, ele nasceu de cinco meses, então, ele tem um atraso no aprendizado. Na verdade um atraso mental. Mas, tudo que eu conto para ele, ele não sabe escrever, algumas coisas ele registra em forma de história em quadrinhos, sem letras, mas com figuras. Então, ele entendeu o que eu falei, então, ele entendeu a explicação.

Entrevistadora: Nossa, que legal.

Percebe? Então, é, eu gostei disso. E a alegria deles de andar pela escola. Isso daí.

Entrevistadora: Que legal.

Marcou bastante.

Entrevistadora: *Ai, parabéns, bacana. Eu quero ver. A gente começou na verdade invertido, você me contando já do processo, que eu acho que na verdade, é decorrente também dessa, da formação continuada.*

Da formação desse ano.

Entrevistadora: *Sim, da formação desse ano.*

Nós estávamos conversando entre as professoras, que esse ano valeu a pena, né. Foi proveitoso. É, essa uma hora, que nós, duas horas né?

Entrevistadora: *É acaba sendo duas horas, é.*

É, duas, duas horas que nós utilizamos nessa hora atividade, pra nós foi proveitoso. Desde o início com você, até a K. Até a K. Tudo foi proveitoso. Bem participativo. Bem diferente do ano passado.

Entrevistadora: *Que era outra proposta né?*

Era outra proposta.

Entrevistadora: *E você consegue dizer o que, assim, que você acha, que te marcou, o que você diz que foi proveitoso?*

O que foi proveitoso? Assim é, a preocupação realmente, com o lado cognitivo. Não sei se eu to usando a palavra certa né, é, das crianças de inclusão. Houve um foco né. Então, assim, um foco concreto. Pra mim foi isso. O trabalhar com crianças é difícil. Eu não vou dizer pra você que a gente participa da formação e já consegue colocar em prática tudo. Não. É algo que a gente vai absorvendo, claro, né, a gente já tem esse olhar. Pelo menos com as colegas que eu trabalho, todas nós temos esse olhar de importância. Mas, a cada dia a formação, ela vem colaborando pra isso. Porque não é uma brincadeira, é importante. E o, a evolução que nós estamos vendo em cada um dos nossos alunos nessa situação, é visível. Você chegar na reunião de pais, as mães que tem os alunos de inclusão, chegar pra você e falar muito obrigado, e elogiar a escola, desde a moça que abre o portão, até a diretora que está aqui dentro. Alguma coisa de diferente, ta fazendo diferença. Acho que o nome ta aí, mais diferença. Tem que fazer diferença né. E eu não esperava, na reunião de pais, a mãe, as mães né, tanto da B., quanto do J. V., vir agradecer, elogiar pelas atividades. E dizer sobre o comportamento deles em casa. Que uma coisa é eu ver aqui, eu ver a mudança. A outra coisa é a mãe relatar a mudança.

Entrevistadora: *Num outro ambiente?*

No ambiente deles, que eles poderiam agir como antes, né. Talvez com um pouquinho de manha né, ou com aquela insegurança, ou, agora me fugiu a palavra né. Aquela dependência da mãe. Não. A mãe veio dizer o quanto a criança está independente. Então, assim, é, retomando, o trabalho desenvolvido né, por vocês, que vieram aqui na escola, passar essa formação pra nós, é, o nosso olhar, pelo menos, falando por mim, e acredito que pelas minhas colegas, porque a gente comenta muito. Muda, porque a gente começa a oferecer mais, mais coisas, sei lá, o mundo, pra essas crianças, que antes, por mais que você desenvolvesse o trabalho, às vezes a gente acha que as crianças não é capaz. Mas, ela é capaz, dentro das limitações dela, elas são capazes. Eu vejo isso na minha sala. Na minha sala. Então, pra mim valeu (rs).

Entrevistadora: E aí, o que você acha que ocasionou toda essa mudança, que os pais reconhecem em casa, e tal, você acha que o que ocasionou essa mudança, foi essa possibilidade de vocês oferecerem mais para os alunos?

Oferecer mais. E com diversidade né. E também, é, assim, as próprias crianças, é, você percebe nelas a diferença né. A alegria que elas têm. A B., ela fica doentinha, que devido ao tratamento que ela faz, ela fica uma semana às vezes sem vir. Quando ela vem, ela, ela não fala né, ela emite alguns sons, mas falar ela não fala. Então, você percebe a alegria dela de colocar o bracinho e contemplar cada colega, porque você vê na fisionomia dela, ela sorrindo assim ô, eu estou na minha sala de aula. Olhado, e ela deve tá pensando isso. Que inclusive ela também tem um diário, que uma das, não sei se foi você, ou se uma formadora anterior, propôs um diário. E a R., que é a estagiária que fica com ela, começou a fazer um diário, inclusive com a participação da mãe, de mandar o diário pra casa né. Eu não sei se já acabou as páginas, eu não sei como ficou. Mas, então a gente começou a relatar isso pra B., né, a alegria dela. Tem, tem coisas diferentes assim, eu nem sei nem te relatar, de tantas que tem. O aluno novo, o primeiro dia entrou chorando, ele não queria entrar. Como uma das professoras, o conhecia de uma outra escola, com muito cuidado, atenção, acompanhou ele até a minha sala. Ela ficou mais de quarenta minutos conversando com ele. Ele não queria ficar, ele chorava muito. No primeiro dia ele foi embora. O segundo dia, aí essa professora o convenceu ele de ficar. Terceiro dia, ele já entrou com o pai, mas entrou. Algumas crianças acompanharam ele até o banheiro, mostrando, onde que é a escola, a hora da merenda, ele não queria comer de jeito nenhum. Hoje, ele vem pedir pra mim pra ir ao banheiro, ele entra na fila, ele faz o prato dele. Ele é totalmente independente. E eu já observo várias vezes ele brincando com as crianças após a merenda, sentadinho, na escada. Então tem essa diferença.

Entrevistadora: Agora, se o J. V. tivesse entrado ano passado, por exemplo, você acha que isso não teria sido dessa forma? Ano passado eu digo antes da formação?

Bom, acho que, eu acredito que até poderia ser. Adquirir essa independência, porque a gente trabalha muito esse lado social na sala. Mas, em relação às atividades, assim, pelo menos eu e a R.. Eu vou falar pela R. porque ela é meu braço direito. Então, assim, como a gente tem ouvido falar bastante que as crianças têm condições, é difícil, eu não vou falar pra você que é fácil. É muito difícil você está dando o conteúdo e fazer com que o J. V., ele interaja ali. Mas, em alguma coisa ele tem essa capacidade. Então, assim, a R. prepara as atividades, eu dou uma olhada, eu vejo que ele é capaz, né, de fazer. Tanto é que quando eu to relatando alguma coisa, eu presenciei ele desenhar em forma de história em quadrinhos. Então, assim, quer dizer, ele não precisou fazer uma atividade diferente, ficar lá pintando um desenho enquanto, dou, to dando atenção para os outros, ele participou, né? Tem coisas que é difícil, né, ou talvez esteja no começo, quem sabe, né? Mas, nós estamos tentando (rs).

Entrevistadora: O que, que é difícil?

Ah, é, tem algumas, ortografia, porque assim, ele não é alfabetizado. Ele não consegue decorar o alfabeto. Mas, não significa que só porque ele não memoriza, que nós não vamos trabalhar o alfabeto. Quando eu to falando que a minha sala, eles são do segundo ano, então, eles tão em fase de alfabetização. Começa no primeiro, mas perpetua as zonas, até as outras séries, né, os outros anos. Então, eu costumo falar muito a letra, o som da letra, e quando eu to falando eu olho muito pra aqueles alunos que tem dificuldade. Então, assim, alguma coisa fica, né. Então, ele é capaz de falar que o B com A fica BA. Alguma coisa. Só que ele esquece, infelizmente devido à deficiência dele. Ele esquece, ele se esforça né, mas, tem as suas limitações. A B. ela ouve e entende, mas ela não sabe, é, relatar com a fala, né. Ela faz com ações. B. fecha a porta, ela fecha a porta. B. vamos brincar da brincadeira do silêncio, quem você escolhe, dá um abraço na criança que você quer que brinque. Ela vai, ela escolhe alguém. Ela ta entendendo. B. joga o papel para a professora no lixo. B. não joga isso aí no chão, pega. Eu acho que ta funcionando (rs). Não sei se ta de acordo assim exatamente com as propostas. Mas, a gente ta tentando, né. Eu acho que tudo encaminha para isso. Porque são muitas crianças, né, muitas crianças de inclusão, né. E a nossa escola recebe bastante criança. Na minha sala, com laudo, com laudo tem dois, mas tem mais um que a mãe foi descoberto agora, tem um aluno que agora que eu entendi, né, porque que ele tem essa dificuldade. Ele tem uns leves traços de, segundo a mãe, que ela me explicou, de Síndrome de Down, segundo a mãe, ela relatou com essas palavras. Mas, o laudo ainda não chegou. Mas, ela tem toda a papelada, ela falou que vai mandar uma cópia.

Entrevistadora: É, tem algumas diferenças na Síndrome de Down, depende, tem a trissomia do cromossomo 21, que é a Síndrome de Down mais famosa, que é o que a gente vê por aí. E tem outro rearranjo cromossômico, que a gente chama de mosaico. Que também é uma Síndrome de Down, mas

ela não é feita pela trissomia do 21, ela é feita por uma outra e também no 21. E é a Síndrome de Down, mas que muitas vezes, é um pouco, não sei nem se posso dizer isso, um pouco mais leve, tem um pouco desse papo. De que não é tão...

Visível na fisionomia né?

Entrevistadora: *Você não tem tantas características marcantes. Não sei se é o caso dela. Do filho dela.*

É, é, foi as palavras que ela usou.

Entrevistadora: *É, depois você vê se é o tal do mosaico que a gente chama. Pode ser.*

Isso, isso. Tem esse aluno com dificuldade. Ele tem dificuldade com a leitura e a escrita, mas ele eu to explicando sobre multiplicação, ele participa. O C., que tem, você convivendo de aparência ele não tem nada, mas você convivendo com ele você vê que ele tem alguma coisa. To aguardando também uma resposta da psicóloga dele. Só que ele consegue falar a sequencia numérica até mil (rs).

Entrevistadora: *E todos esses circulando na sua atividade diversificada pela escola?*

Também (silêncio). É, também. Falando bastante né? Tem o E., que a mãe dele é deficiente. Ele tem uma aparência de deficiente. O avô também. A família inteira. Só que você convivendo com ele, você vê que ele, todo mundo acha que ele tem alguma coisa. Eu acho que ele não tem. É a convivência, faz com que ele fale daquela maneira, ele tenha gestos, só que ele tem um desejo de aprender que não dá, não dá para você ignorar, né? Então você percebe que ele quer aprender. É aquilo que eu te falei, eu to explicando, eu to falando olha aqui ta escrito: batata. Eu gosto pronunciar muito bem as palavras. Ele. O que ta escrito aqui? Aí ele fica um tempão, B com A, BA, T com A, TA. Bata, Batata, é batata professora. E fica feliz de acertar. E ta encaminhando, e, até uma professora readaptada se ofereceu pra ficar com ele um pouquinho.

Entrevistadora: *Quem, A ou a B.?*

A.

Entrevistadora: *A., quem que é a A.?*

Ah, ela não ta no momento. Ela não veio hoje, né, e...

Entrevistadora: *Ela participou das nossas formações? Não participou?*

Participou. E aí ela viu, e eu tava contando, gente o E. ele ta bem na ladeira. É só dá um empurrãozinho que vai. É assim, eu percebo, ele não tem organização no caderno. Ontem, eu explicando sobre a tabuada,

eu queria que um aluno me falasse, pra ver se o aluno estava entendendo, e não dava tempo. O E. falava na frente. Ai falei poxa, ele ta contando. Então, ele não tem a deficiência, que falam que ele tem. Que ele aparenta ter. Ele não tem. Ele convive num ambiente que as pessoas falam alto, as pessoas não tem um comportamento assim dito normal. Mas, eu acho que ele não tem assim, pelo menos o que ele demonstra cognitivamente, apesar de ter um caderno desorganizado, não é, não corresponde com o que ele fala, né. Então, assim, são essas diferenças entre um e outro que você vai percebendo que eles têm condições de estar na sala, principalmente o E..

Entrevistadora: Mas, agora, me fala uma coisa, você está relatando dos alunos, as mudanças deles que são visíveis, né, mesmo que você fala, e que acho eu que é, são, sobre muitos, sobre muitos méritos. Agora e mudança em você? Você consegue me dizer o que mudou em você?

(rs) Difícil viu.

Entrevistadora: É lógico que mudou, porque você ta me contando da mudança dos alunos, não tem como eles mudarem, se você também não mudou. Não sei nem se mudou é a palavra. O que você pode me dizer de você neste processo? É um pouco isso.

Então, é assim, que eu sou uma pessoa assim, que me preocupo muito com o outro, ta, eu tenho isso comigo. Assim, de me preocupar e me colocar no lugar, né. Eu me coloco tanto no lugar deles, que eu me incomodo de vê-los tanto sentado na cadeira. Eu acho que cansa né? Eu não sei se porque, eu incomodo de ficar na cadeira, então se eu me incomodo, eu acho que eles se incomodam também. Em relação a essas crianças, é uma coisa que eu já sentia. Mas, ela tá tão à tona agora, que você começa dar mais importância né? É, olhar mais. É difícil, é difícil porque a gente tem uma sala, com alunos de situações diversas, muitos problemas familiares, ta. Eu não vou relatar aqui tudo porque eu acho que você deve ter esse conhecimento. É muito difícil né? Mas, que nem esse aluno que a mãe descobriu agora que ele tem leves traços de Síndrome de Down. Eu fiquei com muita dó dele. Inclusive, não é dó, é de penar. Eu falei, puxa vida, por isso que ele não tava entendendo o que eu tava falando no começo. Então, assim, eu comecei a dar uma outra atenção pra ele. Tanto é, que ele não consegue escrever com letra cursiva, e eu to, fazendo com que ele mesmo lendo cursiva, ele escreva do jeito dele, com letra de forma. Por quê? É uma coisa assim que eu percebi, eu falei poxa, eu acho que ele tava entendendo tudo em Inglês, é, eu acho que ele tava entendendo em outra língua. É me deixa eu voltar pra ver, de repente ele não é tão ruim assim na aprendizagem. É que ele não tava entendendo o meu linguajar, a minha forma de explicar. Será que se eu explicar de um outro jeito ele não vai pegar? Isso foi o que eu percebi. Como a professora A. se ofereceu para dar uma ajuda para o E., ela deu uma, encaixou o G. também, e nessa percebeu a mesma coisa que eu.

Entrevistadora: *Então, o que teoricamente teria mudado em você é esse olhar?*

É, aperfeiçoou o que eu já sentia né, veio reforçar o que eu já sentia, aquela preocupação com as crianças. Mas, uma preocupação, mas eu não conseguia ainda colocar em prática. Então, agora, assim, eu procuro olhar mais, poxa, e se fosse eu sentada naquela cadeira? E eu não estivesse entendendo nada? Eu não ia me dispersar, minha atenção? Ah, eu ia. Eu não to entendendo o que que ela ta falando. Ah, então, eu vou ficar desenhando aqui, né. Então, quantas vezes eu vejo o G. disperso e, eu esqueci de passar uma, de uma outra maneira pra ele. Que foi o que aconteceu ontem. Depois que eu, porque são muitas crianças. A professora A. não veio né. Eu que não passei bem, esses dias meu pai ta muito doente, eu acabei com enxaqueca, eu vim trabalhar doente. E eu acabei esquecendo do G., porque o G. é o aluno que não consegue entender com letra cursiva né. E como todos os outros vão, você acaba esquecendo de um ou outro. Então, assim, eu acho que, é isso, eu já me preocupava, só que eu acho que ficou, a palavra que eu posso usar agora é eu me sensibilizei um pouco mais. Não sei se é bem isso, a palavra. Mas, é aquele olhar de, poxa, é tão ruim não entender nada né, o que todo mundo ta entendendo menos eu. É chato né pra gente. Então, deixa eu mudar isso né. E, uma coisa assim, isso daí já faz parte da minha característica, é trabalhar com a autoestima. A autoestima ela muda situações, autoestima muda situações. De aluno passar a ler de um dia pro outro. Eu sou testemunha.

Entrevistadora: *Você é testemunha?*

Sou.

Entrevistadora: *Por quê?*

Porque tem um aluno na escola, que é da sala da professora G.. É o C., ele é terrível, quase acabou comigo o ano passado, e ta quase acabando com a professora G.. Ele é muito elétrico, então, assim, a criança elétrica ela na pára né? Ele é, segundo a mãe, ele é, como que é aquela palavra?

Entrevistadora: *Hiperativo?*

Hiperativo. E ele tomava remédio. Aí ele parou de tomar, então ele é muito agitado, então ele não prestava atenção, ele não conseguia assimilar nada. Mas, como eu tenho aquele jeito de falar as palavras com calma, tentar pronunciar as palavras, fazendo com que o som flua certinho. CA, o C e o A, CA, um dia tava escrito GATO na lousa. E eu vi que ele parou por um momento, e ele apertou os olhos e veio perto de mim, e falou assim, professora, aqui está escrito GATO? Eu falei, claro que ta escrito GATO. Você já sabe ler Caíque. Aí ele pegou e sorriu pra mim, como dizendo, eu já sei ler. Você já sabe ler Caíque! Le o resto aí que eu to ocupada aqui. Eu disfarcei aí ele leu a outra, PA TO. Professora, ta

escrito PATO? Eu falei, claro C., eu já não falei que você sabe ler!? O menino era terrível, ele me atormentava. Demais. Só que assim, uma coisa que eu consigo fazer, é separar o eu, da professora, da profissional. Por mais que ele me atentasse, aquela hora, ele era meu aluno, e eu era a professora dele. E ele tava contando pra mim que ele tava entendendo. Eu tinha que aproveitar aquele momento. C., você já sabe ler, querido, vem cá, parabéns. Le essa aí, aí eu aproveitei, vamos numa listinha de palavras. O que ele não tava conseguia, que ele tava gaguejando, aí eu fui ajudando, mas as sílabas simples... era só ele parar e se concentrar. E ali ele foi indo. Olha, sem mentira nenhuma, ele sossegou um pouco mais. Eu comecei a elogiar ele, porque assim ele tem é terrível mesmo, ele tem esse problema, ele não consegue se concentrar, ele é muito levado, ele é muito arteiro. Ele deixa qualquer pessoa nervosa né. Mas, naquele momento eu não podia desperdiçar aquela oportunidade. No dia seguinte ele veio empolgado, e ele veio me mostrar o caderno dele. E eu falei, nossa que caderno lindo, parabéns. Eu faço isso geralmente com algumas crianças assim, que você percebe, geralmente aqueles terríveis, eles precisam de um empurrãozinho, porque há muitas crítica em cima deles né? Eu sei, inclusive eu, eu também critico. Porque a gente passa muito nervoso em sala de aula, eu fico nervosa, eu fico agitada. Mas, aquele momento eu não posso perder, aquele momento ele é único. E fez a diferença pro C., porque no dia seguinte ele veio feliz, e aí ele começou a ler. Então, quando eu dava a leitura, ah, entre dois alunos, um vai ler, o narrador, um vai ser o narrador, o outro vai ser o personagem a mãe, o outro a filha, observa. Vamos lendo. Ele era um dos que queria levantar a mão. E eu falava, poxa vida, mas se ele não ler, olha a minha insegurança, se ele não ler, as outras crianças vão rir dele. Pera aí C., já já é a sua vez. E eu fui deixando os outros. Até que enquanto, como ele acompanhava a leitura dos colegas, ou lendo ou decorando a frase, quando eu vi que ele tava seguro pra ler, eu deixava ele ler, isso dava mais segurança. Ai, quando que percebi, ele estava lendo (rs). E se você quiser perguntar pra a professora G., como que ele está hoje, ele está ótimo. Bem melhor do que ele estava no ano passado, foi só no começo. Então, assim, essa parte de incentivo, e alto estima, ela é importante.

Entrevistadora: *E isto você disse que era uma coisa que você já tinha né?*

Isso, isso de valorizar, é. (silêncio). Mas, o que a gente aprendeu né, com as formações é o que eu to falando, ajudou né, colaborou. Falei poxa, acho que eu tava fazendo certo né?

Entrevistadora: *Você consegue me exemplificar, assim, alguma coisa específica da formação, que você lembre que tenha ajudado na prática? Alguma coisa que te marcou da formação? Por mais que não tenha te ajudado na prática necessariamente... assim nossa, isso é uma coisa que foi verberando?*

Então, eu lembro, assim, eu lembro um pouco de cada formação. Se eu não to enganada, eu lembro que da sua, é eu lembro, que você frisou uma coisa importante. Que a criança, ela tinha condições de

acompanhar, né, é o que eu falo assim, às vezes eu acho que não, mas a gente vai mudando né? De acompanhar o conteúdo, de ela ficar na sala. E eu fiquei pensando o que eu ia fazer com a B.. Então, assim, é aquilo que eu falei, por mais que eu acho difícil, em algumas situações a criança tá atenta a alguma coisa,, nem que for uma frase. Que é o caso do J. V., relatar em forma de desenho eu não esperava né. E, o E., querer participar da tabuada, e eu achava que ele não ia conseguir, aliás, eu nem chamei o nome dele. Pode até, não vou dizer que é discriminação, eu falei, se eu perguntar pra ele, ele vai errar, os outros vão rir, que era a minha preocupação. Não. Eu tava preocupada com isso, não era discriminação. E no fundo ele levantou a mão e falou na frente dos outros, e acertou. Então, assim, é aquela coisa assim, que marcou pra mim, é do aluno estar presente junto com os outros, ele tem o direito de estar junto com os outros, porque alguma coisa ele vai conseguir guardar pra ele. Não conseguir tudo, né, mas, alguma coisa.

Entrevistadora: *Mas quem sabe se alguém consegue tudo de fato?*

É, talvez, dentro das limitações, alguma coisa vai fazer sentido pra ele. Pode não ser agora, pode ser depois. A gente não sabe o tempo que cada um tem para aprender. Cada um é um, um é diferente do outro. É, eu acho que foi uma das coisas que me marcou, foi isso.

Entrevistadora: *É, eu acho que foi mesmo, pelo que você vem contando, eu lembro de você falando assim, mas aí eu vou dar papel e caneta, trabalho é? Eu lembro dessa sua fala. Então, é assim, é isso que você tá querendo me dizer né? Você tava, você tava já, desde o começo preocupada, de querer, isso que você relata desse seu olhar. Disso, de ser sempre preocupada com isso, de se colocar no lugar. Eu lembro disso desde o primeiro encontro. Tá bom, eu to aflita, eles estão lá, e eu to desesperada, e eu quero fazer, e não sei o que fazer.*

Socorro.

Entrevistadora: *Socorro. É, eu acho que isso te marcou bastante. E aí, assim, então me conta um pouco, pra gente fazer um link, da sua história de vida, pensando nisso assim, por que será que tem disso dessa sua preocupação, de se colocar no lugar do outro, de você valorizar e trabalhar com o alto estima né? Assim, de onde será que veio isso de você?*

É, porque é assim né, eu sou caçula né, da minha casa né. E assim, eu, uma coisa que eu noto assim, desde criança, assim, nos meus irmãos, como eu sou a caçula, e a diferença de idade é muito grande dos meus irmãos, de um irmão é de 5 anos, de 7 anos entre eu e ele, e a minha irmã mais velha são 12 anos, então, eu sempre fui a pequenininha, ela não sabe, não, não precisa, não pode, ela não consegue.

Entrevistadora: Entendi.

Ela não consegue, ela não sabe. Não, não conta pra ela que ela não ta preparada pra saber dessas coisas. Sendo que eu sempre soube de tudo. E, então, assim, eu, poxa, mas eu não sou assim, eles me tratam assim, mas eu não sou assim. Ah, ela não pode saber. Não, eu posso saber. Tanto é que a gente cresce, quando você é a caçula nessa situação na minha família, ela é a coitadinha, porque eu não posso sofrer emoções fortes, eu não posso carregar peso, porque ela não sabe, ela não pode, ela não, ela não, ela é o bebe né. Eu acredito que isso né, e na escola também né, assim, eu acho que, eu sempre, eu vim de uma família simples né. Então, assim, tinha as outras colegas assim, um pouquinho melhor de vida, eu me sentia discriminada, sempre me sentia discriminada.

Entrevistadora: E aonde que você estudou?

Eu estudei numa escola estadual, próximo ao Shopping.

Entrevistadora: Aqui?

É, aqui.

Entrevistadora: Você morava onde?

Moro até hoje na mesma casa.

Entrevistadora: Desde que você nasceu?

Desde que eu nasci, lá que é no Itapegica.

Entrevistadora: Que é aonde?

Atrás da Poli, que é no bairro do Itapegica. Um bairro do Shopping.

Entrevistadora: Então não é aquele que as meninas estavam comentando da sua mãe?

É que a minha mãe ela teve mal de Hansem, hanseníase. Eu era criança não sabia o que era e na verdade nunca ninguém me contou, exatamente porque naquela época, pessoa com Hanseníase era uma doença excluída da sociedade né. Então, a minha mãe se tratou no Hospital Padre Bento.

Entrevistadora: Aqui né?

Isso, aqui no Hospital. E eu lembro de vir visitar minha mãe, apesar de não entrar no quarto. E eu ficava naquele pátio né, que eu até estive lá infelizmente essa semana né, porque meu pai não estava bem saúde.

Entrevistadora: *Ah, esse hospital, hospital que tem aqui, é o mesmo hospital que da época?*

Isso é o mesmo.

Entrevistadora: *E essa escola também era hospital, não era?*

Aí eu não lembro, mas segundo contam era um Sanatório.

Entrevistadora: *Ah, tá. Que ficam internadas essas pessoas?*

É aqui, eu acho que era uma outra divisão do hospital. A minha mãe ficou internada lá no hospital.

Entrevistadora: *No outro...*

Então assim, eu ia visitar minha mãe, mas eu ficava no pátio olhando a minha mãe pela janela né. Eu não sabia o que era. A única coisa que eu sabia, quando minha mãe saiu, ela ficou boa né, eu sabia que quando a gente passava de ônibus, iam falar, crianças falam mais que a boca né, mãe olha o hospital que a senhora tava, xi, fica quieta menina, não fala, porque minha mãe tinha vergonha né.

Entrevistadora: *Sim, de que alguém confirmasse...*

Porque aí minha mãe ia ser mais discriminada. Só que depois, a minha mãe fazia um acompanhamento de mais de 20 anos, deram um controle dessa doença. E como eu ia no posto de saúde com a minha mãe, e aí eu já sabia que doença era, eu não podia falar nada, ficar quietinha, só ia com a minha mãe, minha mãe fazia os exames de rotina, e tinha muitos cartazes e eu ficava lendo, e aí eu já sabia ler. Então, eu li que essa doença a partir do momento que você é tratada, que você começa a tomar o remédio ela não passa pra mais ninguém, e ela pára ali.

Entrevistadora: *Entendi.*

Então, aí eu falei, ah que interessante. Então, até comecei até a orientar pessoas que depois eu conheci, que estavam desenvolvendo a doença. Eu falei não se preocupa, tratando no início, não fica nada, nenhuma sequela. Nenhum problema na orelha, nada, que começa nos dedos, a orelha caem os pedacinhos. Minha mãe era perfeita né, ela foi tratada a tempo. Então, a minha vida sempre foi assim né, muito apegada com a minha mãe, a minha mãe já é falecida, ela faleceu de outros problemas. Mas, na escola na minha infância, assim eu me lembro de, da escola, que eu não tinha as canetinhas e eu pedia emprestada e ninguém queria emprestar. Então, eu me sentia assim diferente, assim, mas sempre bem,

sempre feliz apesar de tudo né. E assim, da professora, eu lembro das minhas professoras assim que, eu sempre queria ser elas (rs).

Entrevistadora: É mesmo?

Eu queria ser as professoras né, eu gostava de todas elas, e eu estudei na época do regime militar né. Nos anos 70. Eu estudei nessa época. O meu primário foi nos anos 70, ah, então assim uma coisa que eu acho que tem haver com o que eu faço agora né, eu saber, mas a professora não acreditar que eu sabia né, que eu era capaz de fazer aquilo né. Então, eu observo isso, e trabalho isso nas crianças, elas são capazes sim, né. Eu lembro de um fato que eu sempre gostei muito de ler, a minha mãe me deu um conjunto de livrinhos de historinhas, de contos de fadas. Assim que eu comecei a ler, a minha mãe lia pra mim, quando eu comecei a ler eu lia sozinha. E eu gostava muito de uma história de um conto chamado: A menina preguiçosa. E eu gostava tanto, que eu lia várias vezes. Então, eu sabia o conto. Eu sabia as falas, é igual uma criança hoje em dia que assiste um filme, e ela gosta, e ela conta várias vezes. Ela fala, a fala do personagem que ela gosta. E a professora pediu para a gente fazer uma reescrita de um conto de fadas, e eu mais que depressa, nossa, fiz, eu tenho muita habilidade para escrever, rs, pelo menos eu tinha. E entreguei para a professora, e aí ela corrigiu, e no dia seguinte ela devolveu. Aí no meu veio escrito né, eu pedi para reescrever e não para copiar. Como eu nunca fui de argumentar, eu nunca fui assim de, de lutar pelos meus direitos, eu nunca fui de falar, eu sempre fiquei quietinha, olhei, ah não faz mal eu fiz sozinha, rs.

Entrevistadora: Você lembra disso?

Lembro. E aí, eu fiquei na minha, eu falei, poxa ela não acreditou em mim né. Então, por isso que hoje eu acredito nas crianças. Eu fico surpresa, claro sempre tem um espertinho que cola do outro, aí é diferente né. Mas, eu acho que as crianças são capazes sim né. Então, assim...

Entrevistadora: E aí você escolheu ser professora?

Pois é menina. E eu to aqui.

Entrevistadora: E por que nessa escola?

Nesta escola? Bom na verdade a gente não tem muita escolha, quando tem a escolha geral né. É por ordem de classificação né. É, aí geralmente a maioria das professoras quer ficar na escola que ela tava porque se você escolheu aquela escola, é porque você tem alguma coisa, você quis ali, você conhece alguém, uma pessoa que você quer ficar perto. Mas, no dia que eu fui escolher, a escola que eu já estava,

não tinha, alguém na minha frente escolheu. E então, eu tinha que escolher o que tinha sobrado. E eu olhei essa aqui e vi que ficava próximo da minha casa. E meu pai é muito de idade, ele tem 89 anos e ele não está bem de saúde. E pra mim não dá nem 10 minutos daqui na minha casa, e antes era mais de 1h de carro.

Entrevistadora: Entendi.

E eu to próximo da minha casa, e eu to próxima de hospitais, e eu vejo muito isso por causa do meu pai. E eu to, e tem comércio aqui. É muito fácil pra mim, muito rápido. Então assim, eu gostei de ter escolhido aqui, e de ter conseguido aqui. Pelo menos por enquanto...

Entrevistadora: E você tá desde quando?

Desde o ano passado.

Entrevistadora: 2011?

Isso. Eu gostei (rs).

Entrevistadora: E você tem alguma lembrança, da época da sua mãe? Você vindo trabalhar nessa escola, você lembra do bairro? Isso é uma coisa que...

Eu achei interessante é, eu entrar aqui né, porque aqui, eu não sei se você reparou, agora as ruas são abertas, mas era fechado.

Entrevistadora: Sim, sim...

Esse bairro era fechado.

Entrevistadora: Todo fechado...

Então, eu lembro sim. Eu lembro de estar com a minha mãe, de vir, é o Padre Bento também no hospital. Algumas salas do lado de fora, casas pra alugar, que a minha mãe vinha buscar o remédio de graça né. E a minha mãe contanto mesmo, eu lembro da minha mãe falando que as pessoas que frequentavam aqui, eles moravam aqui. Então, pra eles já tinha teatro, tinha cinema. Era um mundo isolado.

Entrevistadora: Só pra eles...

Só pra eles né. Aí quando abriu essa rua aqui, eu comecei a passar por aqui, eu comecei a observar a estrutura das casas. Fiquei me colocando no lugar deles assim? Poxa é difícil você ser excluído né, da sociedade, tem tudo isso né. Ah, eu lembro sim, bastante coisa.

Entrevistadora: *É, eu acho que também não é a toa, que essa, que essa discussão toda, do bairro da escola, aparece na formação, no último encontro que eu venho, que eu vim, foi quando apareceu tudo isso.*

Exatamente.

Entrevistadora: *Ou seja, a gente ta falando de um grupo, de uma sociedade excludente, seja naquela época, ou seja, hoje em dia, que ainda também, acaba, por não saber, e tal, excluindo.*

É. Tinha época assim, é que depois a gente vai aprendendo, mas, por exemplo, que assim, a gente, o ônibus passava, passava não, ele passa ainda na frente do hospital. Então, aqui não tinha essa rua, se tinha era interna. Ali era fechado. Quando eu comecei a dar aula, eu sempre trabalhei aqui na região né, eu trabalhava em escola particular. Depois que eu fui concursada que eu fui trabalhar muito longe. Eu dava aula numa escola particular ali, e uma colega falou assim, eu moro no Padre Bento, mas você mora no Padre Bento? O Padre Bento é um hospital. Não é nos condomínios que tem ali. Aí, você olha assim, fica assim, preocupada. Nossa, será que ela é parente de alguém né (rs) que morou lá. Você fica com aquilo, porque é muitos anos, é alguém passando histórias. É difícil de você entender. É o que eu to te falando, eu só fui entender melhor quando eu comecei a ler aqueles cartazes no posto né. Falei, poxa, não é tão grave assim né. É que a doença tava, é o nome popular, acho que é lepra né?

Entrevistadora: *Lepra né...*

Então assim, você conhecer alguém que mora aqui. Aí a menina chamava pra ir na casa dela, aí eu olhava assim, eram casarões, sabe, assim, nas travessa que vai sair na avenida ali, você observa assim, tem até um portal. Então, tem, lá tem várias casas. Não tem portão, mas têm um arco, assim, várias casas. E aquelas casas antigas, e eu fiquei olhando. É estranho assim, saber que teve um lugar que foi fechado né. A população, quem viveu aqui, viveu isolado.

Entrevistadora: *E agora a gente trabalha nele né?*

Nós trabalhamos nele, é, eu acho que é uma vitória. É uma mudança, com valores aqui né. Não sei se todo mundo que mora nos predinhos tem esse conhecimento. Mas, nós temos (rs).

Entrevistadora: *Sim.*

É importante. É isso aí.

Entrevistadora: *Ta na nossa hora? To sem relógio.*

Faltam 10.

Entrevistadora: *Não, eu acho que é isso mesmo. Você quer falar mais alguma coisa?*

Não sei, eu acho que, o que é uma coisa que me faz mesmo assim, é me colocar no lugar das crianças, é esse lado de eu ter sido criança, estar na escola, e nem sempre... só que eu entendo todas as professoras, eu sou professora, eu tenho que entender né. Assim, a professora às vezes não se colocar do nosso lado. É difícil, muitas vezes eu to ali, eu to brigando, eu to chamando atenção, mas eu nem sei o que, que ele passou lá na casa dele né, para ele ta agindo assim. São tantas as histórias né. Às vezes eu não tenho tempo de olhar pra eles, às vezes eu consigo né. Pera aí, deixa eu parar aqui vai, deixa eu parar o que eu to fazendo, deixa eu ver o que ta acontecendo. Nossa, e você olhar nos olhos da criança, e enxergar ela de verdade. Então, assim, é um pouco de lembrança que eu tenho. Da infância, porque é difícil o professor parar para olhar, é um só né, são muitas vidas, muitas histórias. Você não vai conseguir resolver todas, mas às vezes um gesto, uma atitude, acho que faz a diferença pra sempre né?

Entrevistadora: *Sim. E pode marcar positivamente, como pode marcar negativamente...*

Negativamente né. Aí então, eu tento, assim, no meu limite né. No meu limite eu tento fazer o que eu posso. Tento me colocar no lugar deles.

Entrevistadora: *Não, e achei legal. O que você vai dizendo é isso, que tem uma, uma, algo em você, um pouco pela sua história de vida, de filha caçula, enfim, é, que fez com que você fosse uma professora, que pudesse olhar pros alunos, que pudesse perceber, se colocar no lugar deles e tal, e aí o que você traz, é que a formação veio reforçar isso.*

Viei reforçar esse olhar. Principalmente com os alunos com deficiência. Se ta funcionando, eu não sei se to conseguindo atingir os objetivos mesmo. Mas, que eu to observando mudanças, eu estou.

Entrevistadora: *Neles?*

Neles.

Entrevistadora: E em você?

Em mim também, foi o que te falei aquela hora né. Poxa, eu posso, acho que dá né. Vai dar ou não dá? Vamos tentar pelo menos né? (rs) É tem um outro olhar, isso aí eu te garanto, tem um outro olhar.

Entrevistadora: Não, e só de ter tomado essa atitude, de fazer uma atividade, diferente de tudo que se propõe, de tudo que todo mundo ta acostumado aqui, na escola, filmar. Acho que isso mostra que você estava disposta a uma mudança. Se de fato isso vai se concretizar ou não, acho que são outros quinhentos... mas... é isso né?

Dá pra fazer.

Entrevistadora: Eu tirei os alunos da sala. Assim, e todo mundo, e olha o que você coloca em jogo...

Circular na escola.

Entrevistadora: Circular na escola. Eles ficaram felizes. E as pessoas tiveram que entender, porque não era bagunça, era trabalho.

Não...

Entrevistadora: Fazer isso é de fato revolucionário.

E foi interessante que todos os adultos, que eles entrevistaram assim, nossa, foi muito bom. Acho que todo mundo, é, eu vou usar um termo na gíria, acho que todo mundo curtiu (rs). Curtiu essa atividade né. E tem algumas cenas que na verdade eles que fotografaram. Eu dei a máquina do meu pai, pedindo a Deus pra dá tudo certo né, na mão deles.

Entrevistadora: Você deu a máquina na mão deles? E aí?

Pra eles fotografar, porque eles queriam, e tinha que ser eles também pra participar né. Eles tinham que registrar cenas do cotidiano que lembrassem as quatro estações. E, aí eles foram direto na árvore, que as folhas tinham caído, eles falaram, uns falaram que era outono, outros que eram inverno. Bom, vamos lá. Aí o sol tava forte, aí eles quiseram fotografar. Porque lembrava o verão. Primavera eu não sabia pra onde ir, aí eles lembraram que tem flores lá na frente. Nós fomos lá fotografar. Se eu soubesse que você, que ia acontecer tudo isso, eu tinha trazido o trabalho impresso. Porque a mídia eu dei pra Fabiana.

Entrevistadora: Tá. Não tem problema, depois eu peço pra ela. Também, pra ver.

Então assim, é, foi muito bom. Muito bom. Eles participando assim. Só você vendo a carinha deles né. Eles, ah, e agora, e aí eles davam sugestão de quem eles queriam entrevistar né. E aí a diretora passou né, vamos entrevistar a diretora? Eu falei, é com vocês, é vocês que querem, eu só vim atrás. Aí a diretora tava naquela cadeira, ela tava aqui nessa sala. Aí eles entrevistaram, e ela explicando que ela gosta bastante de falar né, nossa. E aí o que elas falavam, eles tinham que registrar né, tudo bonitinho, então, assim, foi diferente, uma atividade realmente diversificada (rs). Pena que foi corrido, porque a gente tinha uma semana pra fazer e aí meu sobrinho me ajudou a resolver lá no computador, preparar o filminho. Mas, foi legal, muito bom.

Entrevistadora: Bacana, parabéns, parabéns.

É. (rs)

Entrevistadora: Diversificada e ousada né?

Foi, foi ousada.

Entrevistadora: Eu acho que a gente tem que ousar mesmo, pra gente fazer diferente né?

É.

Entrevistadora: Se a gente não ousa, a gente faz sempre, do mesmo jeito.

Tudo foi bom, assim, mas, e então, eu preciso agora, eu tenho ela, essa mídia gravada no computador lá. Meu sobrinho que faz essa parte aí pra mim, aí eu vou pedir pra ele fazer uma cópia, porque eu quero que eles assistam, porque o dia que eles iam assistir eu entreguei pra Fabiana. Então, eles não chegaram a ver. Então, eles vão se ver, o trabalho deles ficou muito lindo, com fundo musical e tudo.

Entrevistadora: Que legal, olha só, bacana. E você também viu o seu, e também adorou.

Nossa, eu achei muito legal o trabalho (rs). É eu fiz impresso também. Porque eu não sabia como que ela queria né, era só uma proposta. Eu não sabia. Aí a professora de Artes disse, eu acho que a professora vai querer que registra com fotos né. Como eu tenho hábito de tudo eu fotografar ou filmar, lá em casa assim, em família assim, eu falei, eu vou fazer as duas coisas né, fotografar e filmar né. Fotografar o que der eu dou na mão das crianças. E filmar, eu vou filmando eles fazendo as perguntas, eu perguntando, eles respondendo. E as entrevistas todas foram filmadas. Eles escolheram as professoras que eles queriam entrevistar. Foi legal (rs).

Entrevistadora: *Me ajuda lembrar só. Nessa, você me falou da professora readaptada. No nosso grupo, nesse que a gente fez da turma da tarde, tinha uma professora readaptada, eu lembro que até ela colocou assim, do incomodo dela de ficar um tanto na secretaria. É ela?*
É.

Entrevistadora: *A.*

Isso.

Entrevistadora: *E ela ta de licença?*

Isso, ela não ta bem de saúde. As crianças perguntam demais dela.

Entrevistadora: *Ah, porque ia gostar super de falar com ela, mas eu acho que ela não tem previsão né?*

Não, ela não ta muito bem. Ela ta com uma anemia profunda.

Entrevistadora: *Hum, que pena.*

E, mas ela ta adorando, ser mais útil. Ela prepara atividades pra eles com bastante carinho, e vem me mostrar. E eu queria que você visse eles entrando na sala, assim, porque assim, eles saem um pouquinho pra ficar com ela né. Porque depois quando eu vou dar matemática eles ficam comigo. Porque matemática eles dominam. O G., que é aquilo que eu falei né. Então, é um pouquinho que eles ficam. E esse pouquinho, ta ajudando né? Assim, eu acho que é assim, um ou dois dias, porque é aquilo que eu falei, porque se tirar eles, eles não participam com os outros. Quando eles entram com aquele caderno, que eles tem, que é um diferente né, é um caderno só pra eles, olha a lição que eu fiz.

Entrevistadora: *Que bom né? Ta fazendo bem pra eles e pra ela né?*

Pra ela.

Entrevistadora: *E ela que conseguiu isso? Porque eu lembro desta angústia, dela falando, que isso apareceu na função, e eu não sei muito como foi...*

Ela sugeriu, e todo mundo teve de acordo. Porque a minha sala é uma sala que tem muita criança nessa situação, né. São 23 meninos e 8 meninas, 9 meninas, 23 homens, então assim, em termos de agitação é bem grande. E a gente foi descobrindo no meio deles, essas crianças com dificuldades né, é, que tem condição de aprender. Tem dificuldade, mas tem condição. Então, a gente foi observando. O E. é um desses né, o C., tem o O., ele é turco né, assim, tem a expressão assim no rosto de turco. E o G. que a mãe veio relatar, e foi logo nessa semana que ela relatou, eu comentei com a A., e ela falou assim, deixa eu pegar ele, deixa, eu falei, ta bom, leva ele um pouquinho, vê o que você acha. Ela falou, não, tem

condições. Então, assim, ela fica um pouquinho com eles, assim, 1 ou 2 horinhas aqui na sala, que ta fazendo uma diferença muito grande. Pena que ela não ta aqui, você ia gostar de falar com ela.

Entrevistadora: *Pois, então... que pena.*

E a alegria dela...

Entrevistadora: *Se ela voltar por estes dias, eu tento marcar... ela fica a tarde né?*

Fica à tarde, até as 19h.

Entrevistadora: *Quem sabe, eu consigo ligar pra Bernadete.*

Nossa, e eles, a professora vem hoje? Ela melhorou? Aí eu falei, ela ta doente. O G., é assim, é o que eu to te falando, eu to olhando ele com outros olhos. Porque ele, nossa, esse menino me deixava tão nervosa. E agora eu to entendendo. Ta vendo, é o que eu falo pros pais, se tem alguma coisa, eu tenho que saber. Porque você trabalha diferente, a mãe veio falar, agora eu entendi o menino, porque que ele não pára, ele não entende o que, que eu to falando, então ele se dispersa. Aí começou a mudar, por outros caminhos. Ele vem com a lição de casa feita agora. Mesmo, a avó ajuda que eu sei, mas tem um ânimo pra fazer, porque eu vou olhar diferente, você entendeu?(rs). Viu como uma coisa puxa outra, faz diferença, é mais diferença (rs).

Entrevistadora: *Marcante.*

É, eu acho que é o que eu peguei assim (rs).

Entrevistadora: *Que bom, que bom. Muito obrigado.*

De nada. Não sei se valeu (rs).

Entrevistadora: *Super valeu, super valeu. Vou só pedir pra você assinar aqui. Até quando vão as aulas aqui?*

Eu acho que nós estaremos aqui até 21 ou 22 de dezembro.

Entrevistadora: *22 é sexta não é? Eu acho que é. Eu sei que eu vou trabalhar até. Porque a gente faz isso assim, a gente, eu vou transcrever, e aí, se alguma coisa, olha eu preciso completar um pouco mais isso, tal. Aí a eu combino, aí eu tento vir aqui.*

Aí você vem aqui. Ta bom?

Entrevistadora: *Aí eu tento vir aqui.*

Menos de quarta e sexta, porque nós não estamos as três.

Entrevistadora: *E aí, também o inverso, se você lembrar de alguma coisa, que você queira me falar, que essa conversa tenha despertado, né, enfim, põe ele todo, por favor.*

Ta.

Entrevistadora: *Ai, você tem meu telefone. Quer dizer, esse papel fica comigo, mas se você quiser anotar meu telefone em algum lugar...*

Eu vou anotar aqui. (silêncio). Pode falar.

Entrevistadora: *É...*

Eu vou escrever aqui mais diferença, pra eu lembrar quem é a pessoa, porque do jeito que eu ando né?

Entrevistadora: *Que é o foco, é, é.*

Então, nossa, assim tem muita coisa assim, de diferente na B. nossa, assim, mas não sei se cabe aí nessa entrevista. A melhora dela, a mudança. Eu fico muito contente assim com a B.. Nossa, porque ela ta muito diferente. Muito independente, cada vez mais independente, agora as atividades que ela faz, ela ta limitando espaços. Ah, eu não sei, se você quisesse conversar com a R. também.

Entrevistadora: *Legal. Legal.*

Muito bom.

Entrevistadora: *É, e eu acho que é isso né, sempre, eu acho, sem dúvida tem uma mudança do aluno. Mas, porque tem também uma mudança do professor. A gente fala da relação ensino-aprendizagem. Então, a B. só ta podendo mudar, porque vocês estão mudando também né. Não só a forma de olhar pra ela, mas a forma de trabalhar, as propostas que são feitas, apostando. Acho que sem dúvida, ela responde.*

Ela responde tudo, ela participa de tudo, brincadeiras, sabe assim. E o amor que as crianças têm por ela.

Entrevistadora: *Que bacana.*

Eu vou indo lá pra frente, ta Priscila.

Entrevistadora: *Muito obrigado. Eu posso anotar seu telefone também? Eu tava aqui ligando pra escola, e ela ficou um tempo sem telefone.*

Celular..., e o da minha casa:.... Eu espero que eu tenha colaborado.

Entrevistadora: Sim, foi ótimo.

ANEXO C – Transcrição da entrevista 2

Entrevistadora: *Mas só pela aparência, ou por que dói?*

Só pela aparência, dói também. Dói porque bateu, a pancada.

Entrevistadora: *Ta passando amirra.*

To passando verenoide.

Entrevistadora: *É, e o problema é se você cair e bater a cabeça né?*

Eu bati também. Ta doendo.

Entrevistadora: *E aí você já foi ao médico e eles acham que você não tem que fazer nada?*

Eu fui uma vez, eu não lembro. Eu não lembro, mas eu fui.

Entrevistadora: *Como assim você não lembra que você foi ao médico?*

Não lembro. Eu lembro vagamente, que eu fui, que meu marido foi comigo.

Entrevistadora: *Por que foi na sequencia? Por isso que você não lembra?*

É, não lembro, algumas coisas vão se apagando.

Entrevistadora: *Por conta dessa, de ser na sequencia da convulsão...*

É, e fiz acho que os raio x, mas não, é que nem o médico falou, epilepsia não é.

Entrevistadora: *Não é. Porque senão você teria mais vezes...*

E durante o dia... eu fui pesquisar na Internet, procurar saber os motivos, e um dos motivos que causa convulsão dormindo, é queda de glicose. E eu já tive crises de hipoglicemia.

Entrevistadora: *Entendi, entendi.*

E é bem possível que seja isso.

Entrevistadora: *E geralmente se relaciona com algum dia que você comeu menos, ou ficou sem comer a noite?*

Eu nunca reparei. Porque assim, eu fui pesquisar isso agora nessa última vez né. Agora eu preciso começar, das próximas que isso acontecer, eu preciso fazer um filme do dia que aconteceu. Mas, no dia que isso aconteceu eu tinha almoçado muito bem, não jantei, mas almocei muito bem, um dia normal.

Entrevistadora: *Loucura heim?*

Coisa de louco.

Entrevistadora: *Bom, vamos lá. Então acho que é assim, a ideia é um pouco os dois momentos. Eu queria que você contasse um pouco da sua vida, de uma maneira geral, e contasse um pouco também do trabalho aqui, e daí da formação, dessa formação, o quanto que... o que que você sentiu dela, se ela ajudou, como ajudou, ou não ajudou, enfim. É, e também acho que é uma coisa legal, na verdade é que, eu até comentei isso com a Dona A., que todo trabalho que a gente vai fazer aqui, é sigiloso, tanto que nem o seu nome, nem o nome da escola, é só pra estudar, se a gente fala de um município, que é o município a gente não coloca nome, justamente porque é um estudo que o foco não é essa escola, é uma formação que acontece, e a gente quer entender o impacto dela.*

Ta, você vai fazer um trabalho sobre essa formação em especial?

Entrevistadora: *É, na verdade o tema é mais amplo. É sobre as formações de professores. Mas, para poder discutir todas essas, eu peguei uma como exemplo, que é essa aqui. Então, a gente tem formações que dão mais com a questão mastigada, tem formações mais teóricas, tem... mas, vamos olhar pra essa aqui, o quanto que essa prática ajudou ou não esses profissionais para poder fazer uma relação aí com a teoria.*

Uma coisa que eu achei bacana nessa formação, é o fato dela tá sendo feita aqui na escola. Então assim, eu acho que isso é muito válido. Por quê? Porque a gente, nós estamos aqui dentro da escola, estamos na realidade da escola. Então, assim, as dúvidas que você tem aqui, são dessa realidade, tanto os pares, as pessoas que estão fazendo a formação junto, estão falando da mesma realidade, das mesmas crianças. Então, assim, eu acho que isso é muito válido. Porque quando você vai para uma formação fora, num outro ambiente...

Entrevistadora: *Você se junta...*

Você se junta com outras pessoas, com outras ideias. Pessoas que vão sem vontade, que vão por obrigação, que vão por pontuação, que vão por n motivos. Né?

Entrevistadora: É verdade...

Apesar de que aqui não foi opção nossa.

Entrevistadora: É verdade...

Mesmo não tendo sido opção nossa. Foi uma coisa imposta: vocês vão fazer! A princípio houve resistência de algumas pessoas, né? Existem dentro do grupo, existem pessoas que têm certas resistências, certa resistência a este tipo de formação, aliás, a todo e qualquer tipo de formação. Mas, mesmo assim que acho que foi bacana, por ta dentro dessa realidade, eu acho que essa proposta foi muito bacana. Ah, ter vários formadores também foi interessante, porque você consegue ver olhares diferentes né? Porém, nem todos, isso é, acho que isso é padrão, nem todos os formadores falam o que você espera ouvir. Então, às vezes a pessoa te fala uma coisa que você não consegue, a pessoa que está vindo te formar, ta vindo fazer um trabalho, aconteceu com uma situação aqui, essa pessoa tava vindo, fazendo um trabalho, só que ela tava fazendo assim, eu vim fazer isso, vocês vão fazer isso. Então assim, não teve a troca, teve a imposição. Então eu acho que essa foi a parte mais desagradável dessa formação. Mas, me fez eu pensar não só no meu trabalho aqui na prefeitura. Eu dou aula no estado também. Me fez pensar no meu trabalho como profissional. Me fez rever alguns conceitos, né? Principalmente o olhar né? Porque a Mais Diferença pega muito essa questão do olhar. É o olhar, o como olhar aquilo, o como trabalhar aquilo, o como analisar a situação, a pessoa. Acho que isso é muito bom.

Entrevistadora: Você consegue assim, exemplificar o que você acha que mudou, tanto pra cá quanto pro seu trabalho do estado? O que que você...

Olha, eu acho que muito essa questão do olhar. Do olhar pro outro né? De me colocar no lugar do outro. Apesar daquela coisa, da ideologia de professor é lá na frente e aluno é, não, eu acho que, me fez rever um pouco mais esses conceitos. Essa questão de olhar de forma diferente, de olhar aquele aluno que hoje não ta bem, que ta passando por uma situação difícil, que as vezes... Que ele é fruto de um meio né, e de que forma, não é só o fato de ele ser um fruto de um meio, eu acho que assim, a parte que você trabalhou com a gente aqui no começo, ficou muito forte. É aquela coisa, ele é fruto de um meio, mas tudo bem, de que forma eu posso interferir ali. Ele é fruto de um meio, ponto, não tem mais o que se discutir. Eu não vou mais interferir no meio eu vou interferir nele. De que forma eu posso fazer isso de maneira positiva? Quais as possibilidades que eu tenho de, de alcançar ele? E não, e uma coisa que eu também achei muito bacana, é aquela coisa assim, de não ter que excluir o conteúdo, não é, eu consegui trazer isso pra minha realidade dentro de sala de aula. Eu não tenho que mudar o meu conteúdo, mudar uma matéria, uma atividade, por causa daquele aluno. Mas, eu tenho que pensar em forma de trazê-lo para o conteúdo e não dar o conteúdo em função dele. E mudar ele, trazê-lo para o conteúdo. Isso eu acho que, mexeu

bastante comigo, eu repensei bem isso. Uma, uma das coisas, daquela, daquele livro que você trouxe das cartas...

Entrevistadora: Dos jogos finos, né?

É, eu acabei, a G. fez um trabalho também, e eu acabei trabalhando com os meus alunos, no Estado principalmente, se Deus quiser eu vou trazer esse trabalho mais aqui. Porque eu sinto mais maturidade dos alunos pela idade.

Entrevistadora: Lá?

Lá. Lá eu tou com o quinto ano. O ano que vem eu estarei com o quinto ano. E, eu tenho um certa facilidade para trabalhar com essa maturidade dos alunos de quinto ano.

Entrevistadora: Agora é o quarto que você está?

Eu tou com o quarto ano. E eu senti muito essa diferença. Eu sofri muito esse ano, por conta disso, porque...

Entrevistadora: É, vendo você falar...

Por quê? Porque esse momento é um momento de transição, e assim, quinto ano eles já estão mais maduro. Já sabem mais para quê veio. Ano que vem se Deus quiser, aqui também vai ser melhor. Com toda essa experiência que eu tive, e eu trabalhei muita coisa do Estado, que nem, eu trabalho muito com leitura, gosto muito de leitura. Fiz um projeto no Estado de Contos de Suspense. Os alunos começaram a se interessar, se interessar, se interessar, se interessar por leitura. Comecei a fazer leitura de livros, e livros, e livros, de eles quererem comer livro. Tinha aluno que acabou com estoque de livros de suspense do sebo que tem na região.

Entrevistadora: Olha só, que legal!

Tanto que eu fui comprar um livro lá, e o caro falou assim, eu não tenho mais. Tem um menino que vem, que ele é assim, assim assado, eu sei, ele é meu aluno.

Entrevistadora: Que ótimo.

E aí, comprei aqueles livros: Diário de um banana. E eles começaram a pegar, era uma briga, uma disputa pra pegar. Eu comecei a fazer um diário com uma turma. Eu montei um diário, da sala. Então, eu peguei um fichário montei bonitinho. Aí eles levavam a folha, levava quem queria, eles não eram obrigados. Eles levavam pra casa. Faziam uma, escreviam o que queriam. Mesmo quem não sabia

escrever levava e às vezes fazia um desenho, copiava um pedaço de um texto de um livro que tava. Eles pegavam o livro mesmo não sabendo ler. Eles pegavam olhavam, às vezes copiava um pedacinho. Mas, só pelo fato de escrever no diário. E eu comecei a olhar né, e comecei a olhar com outro olhar. Porque eles começaram a contar, a conversar, e hoje, final do ano, eu sinto a minha relação com os alunos, muito menos de professora, e muito mais próxima. Por quê? Essa escrita deles, esse diário, esse contar deles, esse fato deles terem contato deles, eu deixei eles muito mais próximos. Eu comecei a conhecer um pouco mais a história deles, respeitar mais o tempo, as vezes assim, tinha uma aluna minha que tava de mudança. Morava com a avó, tava indo pra a casa da mãe. Ela não tava querendo ir pra a casa da mãe, porque onde a mãe morava só tinha viciado. Mas, era uma aluna excelente. Uma aluna espetacular, nota dez né. E aí, eu comecei a conhecer, e foi nessa fase de mudança, que eu comecei a ver que ela começou a decair, e eu comecei a entender o que estava acontecendo, e comecei a olhar ela com um outro olhar. Então, acho que, eu comecei a repensar em cada um como um ser individual.

Entrevistadora: Então pelo que você vai falando, assim, ajudou não só, a você ter esse outro olhar pros alunos, e pros contextos que eles vêm e tal, mas também para propor novas atividades, como diário, por exemplo?

Sim, novas propostas, exatamente, é. E o bacana é que assim, da mesma forma que eu não gostaria de me sentir obrigada, eu não gosto de me sentir obrigada a fazer as coisas, apesar de essa formação ter sido imposta, mas ela fluiu de forma bem bacana. Como eu te falei, pelo fato de estar aqui dentro, pelo fato de trabalhar nossas realidades daqui, as angústias daqui ne. De sair daqui e entrar na sala de aula, e ver aquilo que eu to falando, ne, de conseguir tá bem próxima da minha realidade. Então assim, é, eu consegui propor coisas pra eles, dais quais eles não fossem obrigados. Tanto que nem, numa folha do diário, eles estão escrevendo, eles estão produzindo. Eu sou professora de português no Estado, a gente faz rodízio, trabalho só com português e ciências. Uma das folhas do diário o menino escreveu assim: hoje a professora foi legal, ela deixou a gente escrever no diário. Quer dizer, eu deixei ele escrever, eu to sendo legal porque eu deixei ele escrever né. Então, assim, muda aquele olhar de que ele é obrigado a escrever, e quando ele passa a ser, é, ser livre a escrita, ele começou a escrever, começou a se mostrar, e a participar mais.

Entrevistadora: Ser livre e querer escrever...

E querer escrever...

Entrevistadora: *Porque a gente costuma escutar muito assim: ah, eu tenho que escrever quantas linhas? Então assim, é oposto, quantas linhas? Eu quero escrever o mínimo possível. E agora não, olha que inversão né. Que legal.*

Então assim, e foi, foi muito bacana. E a ideia veio do curso que a gente tava aqui. Então assim, a gente tava muito mais próxima da realidade nossa, muito mais fácil de por em prática o que a gente tava vivendo.

Entrevistadora: *Que legal.*

É isso que eu acho... é que às vezes a gente vai fazer uma formação fora né, e essas pessoas que estão fora, dando essa formação, estão fora de uma realidade de escola há muitos anos. Então, falam um monte de teoria linda e maravilhosa, que realmente, até te faz pensar, não, é verdade, mas não tem nenhuma relação com a prática.

Entrevistadora: *Entendi.*

Eu achei muito bacana.

Entrevistadora: *E aí o fato de ter sido dentro da escola já aproxima mais a teoria com a prática?*

Muito mais, e aproxima o grupo né? Porque você tá com o seu grupo. São os seus pares que estão aqui. Então, te deixa muito mais a vontade pra participar. Até, algum ou outro que fica meio arredio, acaba no final das contas participando, e se deixa tomar pelo grupo né? A gente acaba conseguindo trazê-los.

Entrevistadora: *É, e eu acho que, que essas formações também tinha alguma coisa disso, de a gente ouvir o grupo, acho que tinha essa proposta de não ficar trazendo muito as coisas prontas, mas de ouvir um pouco o movimento do grupo.*

Esse respeito, de ser ouvido né, de ser entendido, de olhar de forma diferente pro educador, pro professor, também é importante. Porque se fala tanto de olhar diferente pro aluno, mas não se olha diferente pro professor né. E a Mais Diferença conseguiu fazer isso. Ter um olhar diferente pro professor e respeitar o trabalho que o professor já desenvolve né. Não é chegar aqui e falar: olha, apaga o que vocês estão fazendo porque vocês tão fazendo tudo errado e vamos fazer tudo de novo. Porque não é um trabalho que eu faço só com aluno que tem deficiência, eu faço com todos os alunos, porque todos os alunos são diferentes. Eu consigo enxergar todos os meus alunos nas suas individualidades, todos são diferentes. Não é porque um é deficiente, ou é especial, não, todos são especiais, e todos são diferentes né. Então assim, da mesma forma que eu consigo olhar pro meus alunos dessa forma, por quê? Porque eu fui vista dessa forma.

Entrevistadora: Como professora?

Como professora. Foi respeitada a minha individualidade. Todas as pessoas que chegaram aqui, todos os formadores que estiveram aqui, respeitaram o tempo do professor, né, respeitaram as limitações. Por mais que tinham coisas pra gente fazer, pra gente trabalhar em sala, fazer, aplicar, fica alguma coisa pra testar, pra ver como funciona. Por mais que tivesse esse tipo de coisa, que nós tínhamos que fazer, mas era respeitado o nosso tempo, as nossas limitações, a nossa realidade. Então, isso que eu acho que é essencial, foi muito bom.

Entrevistadora: E é isso que você me falou, que não se sentiu obrigada?

Não, não me senti obrigada.

Entrevistadora: Como você não quer que seus alunos se sintam também.

Exatamente. Fiz pra experimentar. Talvez pelo fato, é como eu te falei, pelo fato ter sido, então assim, dentro da escola, a gente mesmo acaba olhando de forma diferente. Porque não sou eu que estou indo lá, fazer uma formação com uma pessoa que eu acho que entende de tudo. Eu vou lá porque aquela pessoa entende tudo daquilo, então vai apagar tudo que eu sei, e vou fazer tudo que aquela pessoa sabe, porque o que ela sabe que é certo. Pelo contrário, a formação que veio até a gente né. Por mais que ela tenha sido imposta no começo houve resistência tudo, mas assim, começou muito bem, porque a gente começou, nós começamos com você, começou muito com esse bate papo né. Então, você veio muito conhecer o grupo. Então nisso trouxe um certa liberdade pra gente, a gente se sentiu mais segura. Inclusive angústias que a gente tinha, nós falávamos aqui, nós falávamos, nós dividíamos aqui no curso, nessa formação. Então...

Entrevistadora: Angústias você diz o que, profissionais?

Profissionais, às vezes até pessoais né, porque a gente transporta as angústias pessoais pro profissional, isso é natural.

Entrevistadora: Sim, sim.

E eu acho que a gente conseguiu formar, fazer uma formação muito legal por conta disso.

Entrevistadora: E em relação os alunos com deficiência, na sua sala a gente tem especificamente a V.
A V..

Entrevistadora: A B. é da professora V.?

É.

Entrevistadora: *Especificamente com ela assim, você acha que deu pra te ajudar?*

Eu acho que assim, me ajudou sim. É lógico, eu consegui perceber que não adianta, ela é uma criança, ela tem diversas deficiências, diversas né, dificuldades, dificuldade inclusive motora, mas eu consegui me aproximar mais dela. Eu me aproximei mais dela. Então assim, hoje ela fica muito mais tempo sozinha comigo. Sozinha na sala, sem a R.. Porque a R. ficava muito mais tempo na sala antes. Até porque agora entrou um outro menino, então ela fica mais tempo lá, que ta junto na sala da V.. Ela ta, eu to conseguindo... como eu vou dizer, eu ainda tenho a dificuldade? Eu ainda tenho. Ainda tenho a dificuldade porque pra mim ainda é novo. Infelizmente, o trabalho na educação tem muita burocracia. Então, falta, às vezes eu precisaria de mais tempo pra estar mais perto dela. Mas, assim, eu consigo perceber as evoluções dela que antes eu não percebia. Então assim, hoje quando a gente vai tomar café, por exemplo, as meninas, antigamente, as crianças vinham ajudavam, eu simplesmente tiro as meninas, venho com ela, ponho ela no andadorzinho dela, e deixo ela andando na frente. Ela já anda, e quando ela bate em algum lugar, eu já vou olhando, eu vou explicando, vou orientando, ela ta conseguindo andar, se deslocar, mesmo com o andador, mas ela ta se deslocando pela escola sozinha. Ela abre a porta do refeitório pra entrar. Coisas que, ela já, coisas que eu percebi há poucos dias, que ela começou esses dias a puxar o banco, porque a gente puxa o banco pra ela se sentar no refeitório. Ela, quando eu deixei ela entrar sozinha, ela foi lá, ela mesma puxou. Ou seja, ela ta conseguindo entender alguma coisa. Ela ta conseguindo associar isso, o movimento de puxar, de sentar, de empurrar. Então assim, não adianta que eu não vou ensinar a ler e escrever, uma coisa que eu assimilei, eu não estou aqui só para alfabetizar. Eu to ensinando ela de outra forma. Ela ta tendo independência, ela ta tendo vontade, ela ta demonstrando sentimento. Então assim, pra mim ela já ta tendo evolução. Eu consigo olhar ela dessa forma, e não olhar ela como se ela tivesse que aprender o que os outros alunos aprendem. Então, ela faz parte de um grupo, ela ta desenvolvendo, e ela ta sendo respeitada dentro das limitações dela. Tanto ela ta sendo respeitada quanto o grupo ta respeitando ela e ela respeitando o grupo. Eu acho que eu consegui mudar o meu olhar.

Entrevistadora: *Por que antes você tinha uma concepção mais como?*

Eu tinha uma concepção mais de dependência, dela, né. Que eu tinha que fazer por ela, que eu tinha que fazer pra ela, eu tinha que ajudar ela, tinha que cuidar dela. Ela precisava de uma cuidadora. Esse era o olhar que eu tinha. Até por conta da dificuldade toda que ela tem, ela é muito comprometida. Porém, agora eu já consigo deixar ela, por exemplo, andar na sala sozinha. Noutro dia ela tava, nós estávamos na sala, ela tava sei lá, a R. saiu, ela tava sentadinha, aí ela começou a mexer nas carteiras, aí as crianças todas, aí eu disse, não deixa ela. E aí eu comecei a observar o que ela ia fazer. E aí eu comecei a

observar que ela começou a empurrar as carteiras, aí teve uma hora que ela se prendeu, ela não conseguia mais sair. Aí, as crianças, eu falei, não deixa ela. Vamos ver. Por quê? Porque eu preciso saber até onde ela conseguia ir, até onde ela consegue raciocinar. Coisa que eu não tinha, eu não conseguia olhar pra isso. Ela não tinha raciocínio lógico, hoje você percebe que ela tem. Outro dia na quadra, ela tava com umas apostilas que ela trouxe da mãe, sei lá de quem, coisa de universidade, mas trouxe pra brincar. Ela tava com umas apostilas na mão, na quadra, com o andador. Ou ela segurava as apostilas, ou ela andava. Aí ela pegava a apostila, aí a hora que ela ia pegar o andador, ela deixava as apostilas cair. Aí ela abaixava, pegava as apostilas, e quando ela levantava e ia pegar o andador, elas caíam. Aí fiquei ali sentada observando como que ela iria fazer. E ela, e aí, o que que ela fez. Ela queria as duas coisas, ela queria andar, e queria segurar a apostila. Ela segurou com a boca.

Entrevistadora: Jura? E conseguiu?

Ela segurou com a boca.

Entrevistadora: E andou?

Quer dizer, ela conseguiu achar uma forma de resolver o problema dela. E andou. Então, até ela tá conseguindo desenvolver, porque eu to permi, eu to deixando, vamos dizer assim. Eu to perdendo o meu medo de deixar ela se desenvolver.

Entrevistadora: Que louco isso né? Você pensar que você tinha um medo de que ela pudesse se desenvolver...

Medo de que pudesse acontecer alguma coisa. De que ela pudesse se machucar. Do que poderia acontecer. De tudo né? A gente vive num mundo meio louco também né? Medo dela se machucar. Medo de, do que os outros iam pensar. De tudo né?

Entrevistadora: Que pode sobrar pra você nessa situação...

Exatamente, né? De uma rede que a gente tem, que a nossa rede, da Prefeitura, que é um ovo né, e é extremamente centralizadora. E uma coisa que eu não sinto aqui, na rede, que eu sinto na, no Estado, mas não sinto aqui, é autonomia.

Entrevistadora: Mesmo por ser menor?

Justamente por ser menor, eu não sinto autonomia. Porque que você é, olhou torto, olhou diferente, procurou e não achou, a mãe já tá no departamento reclamando. E vem todo mundo querer saber. Então assim, então, aqui na rede, o professor é o último a ser ouvido e o primeiro a ser crucificado, né? Então

assim, é difícil pra gente aqui tomar certas atitudes, ter um outro olhar. É complicado por conta disso. Eu sinto, eu sinto essa dificuldade.

Entrevistadora: E aí isso acaba interferindo na sua prática pedagógica?

Muito.

Entrevistadora: Obviamente.

Muito. Porque honestamente, é o que eu falo, eu acredito no que eu faço, não que eu não reveja meu trabalho. Eu estou revendo sempre. Mas, o, a essência do meu trabalho, eu acredito nessa essência. Eu acredito no que eu estou fazendo né. E aqui, eu não consigo desenvolver, não aqui nessa escola, aqui na rede. Nessa rede eu não consigo desenvolver esse trabalho. Coisa que no Estado, graças a Deus, eu tenho, tanto que se um dia eu tiver que optar entre uma rede e outra, eu vou sofrer muito. Porque financeiramente eu fico aqui. Infelizmente, porque profissionalmente eu me sinto mil vezes melhor lá. Eu me sinto mais realizada, eu me sinto mais professora.

Entrevistadora: E a escola do Estado é aqui de Guarulhos?

No Jardim Brasil, aqui do lado. Também é uma comunidade difícil né. Não é uma comunidade fácil.

Entrevistadora: Onde fica?

Jardim Brasil é aqui do outro lado da Fernão Dias, onde tem Singapura, e tudo mais, tem Terminal de Cargas. É naquela região. É uma região de tráfico intenso. É uma região muito próxima, e muito parecida com aqui São Rafael. E tem toda essa realidade. É que a favela lá é mais difundida, mais ampla, não é tão fechada. Mas, a comunidade é muito parecida, dominada pelo tráfico. Mas, eu desenvolvo um trabalho lá que eu vejo resultado. Eu consigo ver. Aqui eu me sinto mais travada.

Entrevistadora: Eu to lembrando aqui da carta que você escreveu. Você lembra? Na formação?

Lembro.

Entrevistadora: Que falava isso, né? Que você de fato acreditava, que tava tentando, que tinha um esforço. Acho que é bem isso mesmo né?

É bem isso mesmo. Eu acredito mesmo na essência do que eu faço. E aqui, eu, a própria comunidade, o que acontece, o fato de estar numa escola da prefeitura, a própria comunidade tem a ideia de uma escolinha.

Entrevistadora: Só um minuto. Nos CEIs da Prefeitura?

Nos CEIs da Prefeitura. Tem a visão de que escola da Prefeitura é escolinha. E escola, é escola do Estado.

Entrevistadora: Que é maior, que vai até Fundamental...

Exatamente. Eles têm essa visão. Não sei se pelo fato da Prefeitura abranger o infantil, né? Há pouco tempo, não faz muito tempo que tem fundamental. O fundamental ampliou muito de uns anos pra cá.

Entrevistadora: É verdade.

Então, eu acho que ficou essa ideia de escolinha. É muito difícil, você olhar pra aquele aluno, que você, que ta no quarto ano, no quinto ano, que ele tava achando que tava indo pra escolinha, brincar de carrossel.

Entrevistadora: Entendi. Os alunos também têm essa concepção, não só as famílias. Por isso que você falou que esse ano foi difícil?

Foi, esse ano foi difícil.

Entrevistadora: Por conta dessa...

Por conta dessa imaturidade deles ainda né? Quem sabe... eu tenho esperança, eu tenho fé, que no ano que vem eu continuo com essa mesma turma. E eu tenho fé, eu tenho certeza, que no ano que vem melhora. Porque tem a própria questão biológica né?

Entrevistadora: Da idade?

Da idade. Ajuda.

Entrevistadora: E pensando nisso que você falou, assim, dessa concepção de Guarulhos, e de escolinha. Especificamente essa escola, que fica nessa região, você acha que tem alguma interferência. Como é que você entende?

Eu acho que assim, essa escola aqui, não é tão vista pela comunidade, tão fraca assim. Essa escola tem um certo conceito nesta comunidade. Porém, não deixa de ser uma escola da Prefeitura. A cobrança, a cobrança, que existe dos pais, dentro de uma escola estadual e dentro de uma escola municipal é muito diferente. É a mesma coisa de você falar, pega uma escola pública e uma escola particular, os pais cobram de uma forma diferente. Na própria, na própria escola pública, a mudança de rede já faz diferença. E eu percebo que na Prefeitura de São Paulo também acontece isso.

Entrevistadora: Como assim?

Também existe essa diferença.

Entrevistadora: Divisão do Estado...

Divisão de Estado e para a Prefeitura.

Entrevistadora: E como é que os pais daqui cobram e como é que os pais do Estado cobram?

Aqui os pais cobram, que o, primeiro que no Estado os pais cobram que os alunos vão para a escola para estudar. Eles se preocupam se o filho ta indo pra escola, ou se o filho ta estudando, se o filho ta trazendo lição pra casa, ou não. Mas, independente disso, se o filho ta fazendo, ta evoluindo, se ta aprendendo. Aqui não, eles se preocupam em mandar o filho pra escola, pra não perder bolsa família, mandar o filho pra escola porque tem que ir, mandar o filho pra escola pra não ser denunciado pelo Conselho Tutelar. Eles se preocupam em trazer o filho e não pelo que eles estão fazendo aqui. Eles se preocupam com o que o filho faz aqui, se o filho briga, arruma briga. Aí sim.

Entrevistadora: Se eles se machucam?

Aí eles vão, aí eles vão tomar as dores. Mas, o que ele ta vindo aqui, o que ele está aproveitando, o que ele ta vindo fazer, o que está aprendendo, o que está aproveitando, não tem essa preocupação aqui. Eu não sinto essa preocupação.

Entrevistadora: Desmerecendo a possível aprendizagem do fundamental.

Do próprio filho.

Entrevistadora: Entendi. Faz sentido. E aí por que você acha que aqui, essa escola é bem conceituada?

Primeiro que aqui graças a Deus tem muita procura.

Entrevistadora: De aluno?

De aluno né. E. Não sei, não sei. Acho que pela organização, pela forma que dentro disso tudo essa escola ainda procura se organizar. É uma das poucas escolas que, pai acha aqui, ah tem prova, o fato de ter prova ele acha que a escola é boa.

Entrevistadora: Entendi.

Então eles já, não interessa se o filho dele estudou ou não, mas nessa escola tem prova. Coisa que geralmente na rede não tem, na Prefeitura não tem essa coisa de prova, de nota né. Aqui já tem um pouquinho mais dessa, dessa ideia, não é que é ideia de prova, é ideia de cobrança né. Então, mas, os pais vão colocar lá porque tem prova, mas também não se preocupam se o filho estudou ou não. Tem uma, graças a Deus, tem uma turminha boa, mas tem uma grande porcentagem da turma que vem passear, vem brincar de carrossel.

Entrevistadora: Entendi. Me conta agora também um pouquinho, mudando o foco, um pouco da sua história de vida. Assim, sabe, por que você veio ser professora, como você nasceu, sua família.

Bom, eu venho de uma família praticamente militar.

Entrevistadora: Militar?

Militar. Estudei em colégio militar né. Acho que é um pouquinho o motivo da minha rigidez, do meu jeito mais firme né. Tenho pai militar, irmão militar, tios, primos, primas, e eu sou a ovelha negra da família.

Entrevistadora: Por que você não foi ser militar?

Não. Até prestei concurso. Prestei pra o Barro Branco. Mas, não era o meu lugar. Fiquei na primeira fase da Fuvest por três pontos. Não era pra ser. Eu sempre quis, ah, desde pequenininha eu queria ser professora. Sempre fui muito de brincar na rua. Minha rotina era assim: chegava da escola, eu estudava em colégio militar, chegava da escola, almoçava, fazia minha lição de casa e ia brincar. Tinha, na frente da casa da minha mãe tem uma praça, eu vivia, no dia que chovesse eu ficava em casa brincando, senão eu brincava na rua. Era um verdadeiro moleque. Eu brincava na rua, empinava pipa, joguei bole, subi em árvore, pulei muro, fiz tudo que eu tive direito, graças a Deus, corri muito, brinquei, curti muito. Aí, chegava, vinha pra casa a noite, tomava banho, e assim foi. Aí, estudei até a quinta série no colégio militar, saí de lá porque não tinha mais condições de pagar, porque tava muito caro. Fui estudar na escola em que hoje eu dou aula, no Estado.

Entrevistadora: Lá no Estado?

Inclusive eu acho que eu sempre tive birra com a Prefeitura. Porque eu lembro que tinha duas escolas na região de sexta, de quinta à oitava. Que era essa que eu trabalho, que eu estudei, e uma outra da Prefeitura. E eu não queira ir pra essa escola da Prefeitura, eu queria ir pra escola do Estado, eu queria ir, preferia ir pra essa escola do Estado. E fui pra essa escola, estudei a noite.

Entrevistadora: Já com essa ideia de que o Estado estuda mais?

Não, não. Eu não tinha essa ideia. Mas, eu não queria. Eu, eu achava que a escola do Estado tinha mais cara de escola.

Entrevistadora: Sei...

Né, do que a outra escola. Achava que lá tinha mais cara de escola. Talvez pelo fato de eu ter vindo de uma escola grande, de uma escola né, de um colégio militar e tal, então eu achava que lá tinha mais cara de escola. Eu acho que a prefeitura é mais mãezona né? Aí fui, estudei até a oitava série. Sexta, sétima e oitava série à noite. Comecei a trabalhar durante o dia né.

Entrevistadora: Como professora?

Com catorze anos. Não. Trabalhava como office girl. Serviço de rua, pra cima, e pra baixo. Eu não ia nem na padaria sozinha, porque ficava brincando na praça, mas sempre sob supervisão de um adulto. Eu não ia na padaria sozinha. Arrumei um serviço, eu tava passeando lá em Santana com a minha mãe, tava lá, precisa-se de meninas sem experiência. Aí entrei, eu e minha mãe, entramos lá pra procurar um serviço. Entrei, e comecei a trabalhar. Cheguei em casa, olhei pra minha mãe, e falei, mãe sabe onde eu fui hoje? Catorze anos. Aonde? Fui lá na Lapa. Minha mãe, ah, pelo amor de Deus, não fala, que eu prefiro não ouvir. E assim, tomei o mundo né. E fui, e trabalhei, conhecia todo mundo. Sempre fui de conversar muito, de falar muito. Aí fiquei dois anos, nessa empresa. Aí saí, pra entrar no magistério. Aí fiz o CEFAM, era o dia inteiro, aí eu tive que sair né. Fiz o CEFAM, os quatro anos do CEFAM, saí, me formei em noventa e sete, em noventa e sete. Aí prestei concurso pra Prefeitura de Guarulhos. Passei, porém, eu sabia que concurso nunca chamava na hora, tal, continuei procurando serviço. Fui trabalhar de ascensorista lá no centro de São Paulo, numa associação da polícia militar. Fui pra lá. Cheguei lá, trabalhei seis meses, como ascensorista. Aí o dia que o elevador ficava parado, eu me enfiava aqui, me enfiava ali, comecei a aprender o serviço de todos os lugares, aí fecharam, pararam o elevador pra reforma. Que eram aqueles manuais ainda né.

Entrevistadora: Nossa.

Fecharam pra reforma. Aí comecei a trabalhar no escritório. Comecei a trabalhar na, no dia em que faltava telefonista, eu fiquei de telefonista. Comecei, comecei, comecei. E fiquei três, três anos?

Entrevistadora: Nossa bastante.

Três anos. Trabalhando no escritório. Eu saí, me aproveitaram, porque colocaram elevador automático, aí me aproveitaram lá dentro. Porque também eu sempre fui curiosa, sempre fui de, de meter as caras em tudo. O único lugar pra falar que eu não trabalhava, era na mesa, até de, de secretária do presidente eu

era. O dia em que ela afastava, era só eu que cobria. Só nunca sentei na mesa do presidente, e na barbearia, o resto eu já tinha feito de tudo. Trabalhei até na copiadora, na, na gráfica que tinha. Aí fui, fiquei três anos e pouco, três anos e meio mais ou menos. Aí o presidente da época, o atual presidente da, da associação, começou a desviar verba. Desviar, quebrar, e começou quebrar a associação com um projeto que ele fez lá. Começou a mandar o pessoal embora. Começou é lógico, pelos funcionários mais novos, que não pagam aluguel, solteiro e que não tem filhos. To na reta. Eu era novinha, né. Me mandou embora, cumpri meu aviso prévio em casa, tirei férias, né, de um mês. No último dia do meu aviso chegou um telegrama na minha casa. Eu olhei, nossa, o que que é isso, nossa GRS. O que que é isso. Eu moro, morava no Jardim Brasil. O que que é isso, GRS? Aí meu irmão olhou, você fez alguma coisa em Guarulhos? Falei, ah, fiz um concurso, mas já faz tanto tempo. É isso, tão te chamando. Aí vim aqui pra conhecer. Mas, meu pai falou assim: você é louca, você vai pra aquele lugar, vai trabalhar lá no fim do mundo, pra ganhar duzentos reais por mês. Falei, mas eu vou, estou desempregada mesmo, eu vou. Aí, cheguei aqui, consegui uma escola aqui na Vila Galvão, que pra mim era perto né, que morava aqui do outro lado. Consegui uma escola na Vila Galvão, período intermediário na época, que pra mim era o ideal. Liguei, e pronto, comecei a trabalhar. No último dia.

Entrevistadora: Perfeito.

Perfeito. E to aqui já, onze anos. To aqui já há onze anos.

Entrevistadora: Nossa trabalhadora.

To aqui há onze anos. Por acaso, eu não imaginava, imaginava que eles iam chamar ainda. Eu tava em oitocentos e poucos. Eles tinham chamado até quatrocentos, quinhentos, alguma coisa assim. E parou. Era pra ter caducado.

Entrevistadora: Faltava um monte...

Era pra ter caducado, mas aí ele prorrogou por mais dois anos. Aí foi aonde eu entrei, nessa leva aí. Entrei, entrei, imagina já, os meus pais que perguntavam: você não fez pedagogia, quer dizer magistério? Você não quer ser professora? Falei, ah prestei concurso, nunca me chamaram. Achava que eu nunca ia ser. Aí depois que eu passei, que eles me chamaram aqui, que eu comecei a trabalhar, eu consegui ficar dois anos na Vila Galvão. O primeiro eu tinha vinte e dois anos, né.

Entrevistadora: Novíssima.

Novíssima. Ainda, tinha uma professora que me ajudou muito, me deu muita força. Peguei uma turma de estágio três, na época, que tinha estágio três, que era o pré. Peguei, eu fiz, amei o que eu fiz. Falei, ah eu to no lugar certo. Tanto fiz bem, que imagina, professora nova, numa região boa, ali na Vila Galvão, uma escola boa. A diretora vira pra mim e fala: olha a professora que você tá no lugar, substituindo, pegou aqui de novo, e a sala dela vai ficar livre. Vê se você consegue voltar.

Interferência externa.

Aí eu consegui voltar pra lá, pra essa escola. Voltei pra lá, fiquei dois anos lá. Aí fui pra outra escola.

Interferência externa.

Aí fui, fiquei dois anos lá. Depois consegui sede lá.

Interferência externa.

Saí, fui pra, consegui minha sede. Fiquei seis anos lá, onde eu tava. Aí de lá saí, porque a diretora onde eu estava também mudou. Aí fui chegando mais perto. Consegui uma escola aqui no Bom Clima, depois consegui vir pra cá. Estou aqui por, por estar perto de casa.

Entrevistadora: E como que é ser, você disse ser a ovelha negra da família?

É porque eu sou a única professora né, eu desviei do caminho. Mas, to no lugar certo, porque eu amo o que eu faço. Eu sou apaixonada pelo que eu faço. Não me vejo fazendo outra coisa. Quase que eu não venho pra este caminho. Tanto que depois que eu entrei aqui, que eu fui fazer faculdade. Eu tinha, eu não tinha começado, porque eu não sei o que vai acontecer da minha vida né? Aí depois que eu entrei que eu fui fazer a pedagogia. Mas, me encontrei. Eu sempre quis isso. Desviei o caminho aí por um...

Entrevistadora: E pra família tá tranquilo?

Tranquilo. Tranquilo, a família...

Entrevistadora: A única que não é militar?

É, mas assim, meu pai e minha mãe, me apoiam muito, me ajudam muito, imagina, quando tem festa junina na escola, aqui não, mas a festa no Estado tem né, todo ano. Eles participam, ajudam. Esse ano meu pai fez quatro formas de cuscuz pra levar pra escola.

Entrevistadora: Olha só...

Então, assim, eles participam, ajudam. Tão sempre, tudo que precisa tão lá. Quando eu preciso de alguma coisa, eles também se dispõem. Estão sempre dispostos a, a abraçar a ideia. Eles abraçam, vestem a camisa junto.

Entrevistadora: E essa educação foi super rígida, assim, militar?

Não.

Entrevistadora: Pelos seus pais, não?

Não. Foi uma, sempre uma educação muito certa. O que é certo é certo, o que é errado é errado. Mas, rígida não. Eu sempre tive muita liberdade, mas sempre usei muito, com muita consciência graças a Deus, né. Sempre, por quê? Porque eu sempre tive muito claro o que é certo, e o que errado. Isso que eu acho bacana. Isso me, formou a minha personalidade.

Entrevistadora: E como professora também?

E como professora também.

Entrevistadora: Isso é muito claro?

Muito claro. Porque eu acredito no que aconteceu. Eu acredito na minha formação, na minha criação.

Entrevistadora: Legal.

Rs

Entrevistadora: Mais alguma coisa?

Acho que não, mais alguma coisa?

Entrevistadora: Não. Acho que não. A princípio era isso. Os dois focos que a gente, que eu pego, era um pouco de, da formação específico que a gente teve aqui, e um pouco da sua história de vida, pra ver como que isso chega nos dias de hoje, no seu trabalho. E aí assim, o que eu combinei com a V. e quero combinar contigo, eu vou transcrever, e a gente começa a analisar. Se alguma coisa não ficou clara, ou ficou atrapalhada, ou falta alguma informação e tal, e aí seu eu, eu posso ligar pra você, e a gente tenta marcar, e aí eu volto, alguma coisa assim.

Sim, não tem problema.

Entrevistadora: E o contrário também, assim: puts, esqueci de falar algo pra Priscila que era importante né, esse bate papo me fez lembrar isso, aí você me liga também, a gente vem, eu volto, não tem problema nenhum. Deixa só eu anotar seu telefone, porque eu tenho da escola, mas também se você não se importar.

Não, de maneira nenhuma. ...

Entrevistadora: E é isso, na folhinha também tem o meu. Qualquer coisa...

É, eu vi.

Entrevistadora: Se você quiser me ligar.

Tá ótimo.

Entrevistadora: E... é isso. Muito obrigado.

Imagina. E boa sorte no seu trabalho.

Entrevistadora: Obrigado, vamos ver. Nem me fale o trabalho que dá.

Eu imagino, rs. Eu faço ideia. Tchau Priscila.

Entrevistadora: Mas é bom, é prazeroso fazer.

Ah sim. Isso que é gostoso, as coisas que dá prazer.

Entrevistadora: Com certeza.

Eu gosto de fazer o que me dá prazer.

Entrevistadora: Tchau, obrigado.