INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

**Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com
professores sobre educação inclusiva**

SÃO PAULO – SP

2020

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

**Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com
professores sobre educação inclusiva**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo

Coorientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

SÃO PAULO – SP

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nunes, Liliane dos Guimarães Alvim

Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos
com professores sobre educação inclusiva / Liliane dos Guimarães Alvim Nunes;
orientador Márcia Helena da Silva Melo; co-orientador Silvia Maria Cintra da
Silva. -- São Paulo, 2020.

326 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
2020.

1. Psicologia Escolar. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. Educação Inclusiva. 4.
Formação Continuada Docente. 5. Desenvolvimento Profissional Docente. I. Helena
da Silva Melo, Márcia, orient. II. Maria Cintra da Silva, Silvia, co-orient. III.
Título.

Nome: Nunes, Liliane dos Guimarães Alvim

Título: Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Aprovada em: 07 de agosto de 2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo (orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo- Instituto de Psicologia/IPUSP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo- Instituto de Psicologia/IPUSP

Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci

Instituição: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/FEUSP

Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Instituição: Universidade Estadual de Maringá/ UEM

GRATIDÃO

“Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim.
Doce ou atroz, manso ou feroz, eu caçador de mim.
Preso a canções, entregue a paixões que nunca tiveram
fim. Vou me encontrar longe do meu lugar, eu caçador
de mim”. (Magrão & Sá).¹

Início meus agradecimentos trazendo esse trecho da canção interpretada por Milton Nascimento, não por acaso. Gratidão, Milton, por ser esse artista tão sensível, talentoso, especialmente diferente. Gratidão por interpretar, brilhantemente, essa/e canção/poema que materializa em palavras aquilo que está tão bem guardado em nossos corações. O exercício de gratidão tem sido algo frequente em minha vida, e tem produzido um efeito tão significativo em meu modo de enxergar o mundo e de me relacionar com esse mundo, que não poderia deixar de partilhar aqui. Ao agradecermos, resgatamos em nós, pessoas e momentos especialmente importantes e, nesse processo, revisitamos nossos percursos, revemos e refazemos nossas escolhas e expandimos nossas possibilidades. Tenho clareza de que todas as escolhas que fazemos na vida estão relacionadas às pessoas com as quais tivemos a oportunidade de conviver e assim, fazem parte da nossa história e nos constituem. No meu caso, a minha escolha por essa (eterna) busca de conhecimento com certeza está intimamente ligada àqueles/as que, cotidianamente, impulsionaram-me a seguir esse processo contínuo do “eu caçador(a) de mim”. Em uma incansável tentativa de conhecer-me e estar realmente presente nesse mundo, de corpo e alma, deixando minha marca e ao mesmo tempo, marcando-me, envolvo-me e comprometo-me com tudo aquilo que assumo. A escolha por fazer o doutorado não foi escolha fácil. A escolha pelo tema a ser investigado também não. Mas quando olho para trás, vejo que tais escolhas fazem parte desse projeto permanente de formação pessoal e profissional e, reconhecer também a valiosa oportunidade a mim concedida, nesse momento, enche meu coração de alegria e gratidão. Por isso, não poderia deixar de explicitar aqui o quanto me sinto grata às pessoas especiais da minha vida.

Gratidão aos meus pais, Cidinho e Vera, que me ensinaram com amor os primeiros passos nessa caçada contínua que é a vida, mostrando-me como sobreviver em um mundo tão desigual e cruel... **“Nada a temer senão o correr da luta!”**

¹ Magrão, S. & Sá, L. C. (1981). Caçador de Mim. Interpretação Milton Nascimento. Álbum: Caçador de Mim.

Gratidão às minhas irmãs, Viviane, Cristiane, Andrea e Thais, companheiras eternas de caça com quem aprendi e ainda aprendo todos os dias a lutar por uma sociedade mais justa e humana... **“Nada a fazer senão esquecer o medo!”**

Gratidão ao meu marido Leopoldo pelo seu amor e cumplicidade e pela sustentação afetiva permanente... **“Abrir o peito à força numa procura, fugir às armadilhas da mata escura.”**

Gratidão aos meus filhos, Arthur e Ítalo, meus maiores tesouros, com quem aprendo mais do que ensino e com quem exercito diariamente o sonho e a esperança de dias melhores. **“Longe se vai sonhando demais, mas onde se chega assim?”**

Gratidão a todos/as e a cada um que caminha e constrói comigo essa caçada diária: familiares, amigos/as, professores/as, colegas de trabalho, psicólogos/as, estagiários/as, alunos/as... são tantas pessoas... gratidão por isso também... **Vou descobrir o que me faz sentir... eu caçadora de mim!**

E, por tanto amor e por tanta emoção, continuo aqui o exercício da Gratidão,

Às queridas orientadoras Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo e Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, que me acompanharam ao longo de todo o percurso, ora removendo as pedras, ora apreciando e colhendo as flores, fazendo dessa caminhada desafiante, que muitas vezes se apresenta tão difícil de ser percorrida, um processo também prazeroso, de muitas descobertas e conquistas. Admira-me em ambas sua atuação profissional, o estudo aprofundado das teorias que sustentam suas práticas e a dedicação incansável ao trabalho acadêmico que realizam na universidade pública, contribuindo de forma qualitativamente diferenciada para a produção de conhecimento e a formação de alunos/as no âmbito da graduação e da pós-graduação. Gratidão Márcia pela sua leveza, alegria e confiança. Gratidão Silvia pela sua sensibilidade, amorosidade e arte. Vocês estarão sempre guardadas em meu coração e em minha memória.

Às queridas professoras Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e Dra. Ana Maria Falcão de Aragão que compuseram minha banca de qualificação e trouxeram apontamentos imprescindíveis para a minha tese, tanto em nível teórico como metodológico, contribuindo efetivamente para o meu trabalho. Sinto-me honrada pela presença de vocês nessa etapa crucial do trabalho, por se tratarem de professoras que são referências na Área de Psicologia Escolar e Educacional, as quais eu admiro profundamente.

Às professoras que aceitaram o convite para participarem da banca de defesa como titulares: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza; Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes; Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci; Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache;

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo; e suplentes: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco; Profa. Dra. Adriana Marcondes Machado; Profa. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas e Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti, meus sinceros agradecimentos. Foi com profundo respeito e reconhecimento de seus trabalhos que escolhi vocês, professoras com tamanha sabedoria e com uma longa trajetória de estudos na área de Psicologia Escolar, Educação Inclusiva e Formação Docente. Gratidão por fazerem parte desse momento tão importante da minha história pessoal e profissional.

Aos/as amigos/as da Eseba/UFU, companheiros/as de jornada que partilham comigo o dia a dia na escola de Educação Básica, e com quem tenho enfrentado momentos tão críticos diante dos desafios atuais impostos à educação pública. Ter vocês ao meu lado, fortalece-me e faz com que eu acredite que, em uma luta travada na coletividade, sem dúvida, sempre sairemos vitoriosos. Um abraço especial à Lucianna, Klênio, Cláudia, Gabriela, Lavine, Analúcia, Núbia, Celine, Pâmela, Rochele, Priscila, Vanessa, Paula, Thais, Kellen, Flávia, Fernanda, Leandro, Tiago, Cléber, Daniel, Mariza, Lucielle, Sumaia, Janine, Joice, Joelma, dentre tantos/as outros/as colegas e parceiros/as importantes e não citados/as aqui que sonham e lutam por uma escola e sociedade democrática e inclusiva.

À querida amiga Lucianna Ribeiro de Lima por ser companheira de luta por uma Psicologia Escolar efetivamente crítica e que humaniza.

À querida amiga Lavine Rocha Cardoso Ferreira pela sua amizade preciosa, sua generosidade e empatia, e por inúmeras vezes que me acolheu e sofreu comigo as dores e os desafios desse processo de doutorado.

À querida amiga Carolina Nascimento Dias pela sua afetividade e sensibilidade e por ter aceitado o convite de permanecer ao meu lado nesse percurso de investigação trazendo contribuições essencialmente significativas e afetivas.

À querida amiga Analúcia de Moraes Vieira, pelo afeto imenso (e recíproco) e apoio permanente para buscar garantir o meu desafiante processo de doutorado em serviço.

À querida amiga Marta Regina Alves Pereira, pelos cafés filosóficos sobre a vida e a profissão, pelo colo amigo, pelas palavras sábias e amorosas.

À querida amiga Elizabet Rezende de Faria, pela confiança em meu trabalho, pela amizade sincera e a condição singular de me enxergar e me respeitar.

À minha rede de apoio, profissionais especiais que me auxiliaram no cuidado de minha saúde física e mental nesse processo: Maristela Magnino, Leila Cruz, Elizabel Figueira, Mayara Almeida, Kátia Silene. Gratidão pelo amparo afetivo e orientações específicas em busca do equilíbrio corpo/mente.

Às queridas tias Deza e Dida, minha sogra Shirley e minha ajudante Meire que com muito afeto cuidaram dos meus filhos e minha casa, na minha ausência, nas idas e vindas de Uberlândia a São Paulo.

À minha querida irmã Andrea dos Guimarães que me recebeu de braços abertos em sua casa em Sampa e me ensinou a me virar na cidade grande.

Às queridas irmãs Viviane dos Guimarães e Cristiane dos Guimarães e ainda amigas Carolina Nascimento, Lavine Cardoso, Lucianna Ribeiro, Viviane Buiatti, Paula Medeiros, Rochele Garibaldi, Luciana Muniz, Núbia Guimarães, Luciana Pedro e Selma Sueli, que me auxiliaram em etapas diferentes do doutorado, com leituras do meu trabalho, sugestões de referências, empréstimos de livros, bem como discussões pontuais sobre aspectos da pesquisa.

Às queridas amigas Elaine Borges, Andréa Alves, Denise Rocha, Mabel Vieira e Patrícia Vieira que mesmo distantes fisicamente, ao longo desse período em que precisei focar na escrita e no trabalho, deixando muitas vezes de me reunir com pessoas que tanto gosto, estiveram comigo em pensamento e torcida para que eu cumprisse com sucesso o desafio assumido.

Às estagiárias especiais que tive e com quem pude contar tantas vezes na realização de minha função na Eseba/UFU e também na produção da tese, em especial à Tayná Porto e Eloanne Oliveira, por sua dedicação e apoio incondicional.

Às colegas do grupo de orientação e pesquisa LAPPES/USP: Fernanda, Iara, Mariana, Alessandra, Fabiana, Karin, Gabriela, Luiza, Priscila, Estela, Rose, Vanessa por momentos preciosos de trocas de experiências e aprendizado.

Aos colegas do grupo de estudo GETHC/UFU: Cláudia, Anabela, Bruno, Bárbara, Camila, Jéssica, Larice, Thais, Beatriz, Valéria, Fabiana, Mariana, Janaína, Welita, Walter, Cláudio pelos conhecimentos partilhados (de forma presencial e virtual) e construídos coletivamente. Sigamos em frente em busca de uma sociedade mais sensível, humana, justa e emancipatória!

Às professoras e professor da escola pesquisada, Ana Maria, Carlos, Cecília, Clarice, Cora, Jiane, Malu, Paula, Rosa e Rubiana, por sua generosidade e garra, e por toparem constituir comigo um grupo para dialogarmos. Sem dúvida, vivemos momentos intensos, exercitamos a reflexão, a escuta, partilhamos histórias, desafios e expectativas, enfim, desenvolvemo-nos, profissionalmente e pessoalmente, e sou muito grata a vocês por isso. Sem vocês, certamente, esse trabalho não seria o mesmo.

“O povo que eu sonhava ser sobrevive
Em pouco mais de um vestígio
Cores desbotadas nesse chão
Lembram um velho presságio
O nexo que eu teimava ver desvanece
No esquecimento da história
Sonhos projetados no chão
Trilham destino de pária
A força que eu julgava ter entorpece
No falso gozo da máquina
Às vozes murmuradas nesse chão
Resta uma quietude nômade
O canto que eu jurava ouvir permanece
Feito uma santa que chora
Lágrimas fecundas nesse chão
Presságio de broto da aurora.” (Muller, 2018).

RESUMO

Nunes, L. G. A. (2020). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Dentre as inúmeras demandas direcionadas ao trabalho da Psicologia Escolar na atualidade estão aquelas referentes à inclusão e à formação docente. A literatura especializada e a própria legislação nacional apontam que um dos caminhos para se efetivar a educação inclusiva é a formação de professores. No entanto, tendo em vista as condições de trabalho docente, sua histórica desvalorização profissional, além dos cursos de formação inicial, muitas vezes insuficientes para formá-los para uma prática inclusiva, verifica-se que as escolas brasileiras estão muito distantes de realizar um trabalho efetivamente inclusivo. Partindo do princípio de que os professores também se formam no decurso de sua experiência profissional e de vida, defendemos a importância de o professor ser apoiado nos dilemas cotidianos e estar em permanente formação. Nessa perspectiva, delineamos a presente pesquisa cujo objetivo foi: elaborar, desenvolver e analisar uma proposta formativa sobre a educação inclusiva à luz da Psicologia Escolar, numa vertente crítica, visando contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa-formação tendo em vista o caráter investigativo e formativo; de abordagem qualitativa; fundamentada nos pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional em uma concepção crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa envolveu 10 professores do Ensino Fundamental I de uma escola estadual de Uberlândia/MG e foi desenvolvida por meio de encontros formativos e entrevistas individuais semiestruturadas. A partir da metodologia de análise de conteúdo, definimos cinco eixos de análise: I) Diferenças humanas, educação inclusiva e inclusão escolar; II) Relação escola-família-inclusão; III) O paradigma da exclusão/inclusão; IV) Relação educação e docência; V) Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e educação inclusiva. Nas análises, identificamos as seguintes questões: culpabilização das famílias pelas dificuldades na escolarização e inclusão escolar; ausência e necessidade de espaço de formação continuada docente para a educação inclusiva; incompreensão dos docentes sobre a repercussão das condições concretas de vida do aluno na efetivação da escolarização; falta de clareza do professor sobre a importância da intencionalidade pedagógica e do estudo sistemático sobre a inclusão; precariedade de condições de trabalho docente interferindo na realização de uma prática docente diferenciada. Por outro lado, foi possível apreender que a proposta formativa, realizada no contexto de trabalho do professor, em grupo, por meio de diálogos e compartilhamentos de experiências, pôde produzir efeitos significativos nas percepções e concepções docentes com possíveis repercussões em sua prática. Partindo da compreensão de que os professores são sujeitos históricos e que interagem com outros sujeitos e com o mundo em uma dada realidade concreta, defendemos uma atuação da Psicologia Escolar junto a professores que os auxilie na compreensão dos fenômenos educacionais com os quais lidam cotidianamente, dentre eles aqueles relacionados à inclusão escolar, e na busca de encaminhamentos coletivos considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos envolvidos nesse processo. Procuramos fazer isso na presente pesquisa ao elaborar e desenvolver uma proposta formativa, que possibilitou aos professores debater e refletir sobre questões relativas à educação inclusiva, por meio de um processo de aprendizagem e desenvolvimento que integrou aspectos cognitivos e afetivos, repercutindo no desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Educação Inclusiva. Formação Continuada Docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

Nunes, L. G. A. (2020). Educational Psychology and Teachers Professional Development: weaving dialogues with teachers on inclusive education. (Doctoral thesis). Institute of Psychology Universidade de São Paulo. São Paulo.

Among the numerous demands directed to the Educational Psychology field today are those related to inclusion and teacher training. Specialized literature and national legislation itself point out that one of the ways to make inclusive education effective is to train teachers. However, in view of teacher work conditions, their historical professional devaluation, in addition to the initial training courses, it is often insufficient to train them for an inclusive practice. It appears that Brazilian schools are very far from carrying this out in effectively inclusive manner. Based on the principle that teachers are also trained in the course of their professional and life experience, we defend the importance of the teacher being supported in everyday dilemmas and being in permanent development. In this perspective, we designed the present research which aimed to elaborate, develop and analyze a formative proposal on inclusive education, in the light of School Psychology, in a critical aspect, as to contribute for teacher professional development. It is research-training with an investigative and formative character; qualitative approach; based on the assumptions of School and Educational Psychology in a critical perspective and in Historical-Cultural Psychology. The research involved 10 elementary school teachers from a state school in Uberlândia / MG and was developed through professional development meetings and semi-structured individual interviews. Based on the content analysis methodology, we defined five axes of analysis: i) human differences, inclusive education and school inclusion; ii) school-family-inclusion relation; iii) the exclusion / inclusion paradigm; iv.) Education and teaching relation; v) Continuing education, professional teacher development and inclusive education. In the analysis, we identified the following issues: blaming families for difficulties in schooling and school inclusion; lack and need of continuing teacher education for inclusive education; teachers' lack of understanding about the repercussion of the student's concrete life conditions in the schooling performance; lack of teacher clarity on the importance of pedagogical intentionality and systematic study on inclusion; precarious teaching conditions interfering in performance of differentiated teaching practice. On the other hand, it was possible to apprehend that the formative proposal, carried out in the context of the teacher's work, in a group, through dialogues and experience sharing, could produce significant effects on the perceptions and conceptions of teachers with possible repercussions in their practice. Based on the understanding that teachers are historical subjects and that they interact with other subjects and with the world in a given concrete reality, we advocate a role for Educational Psychology with teachers that helps them understand the educational phenomena they deal with daily, such as those related to school inclusion, and in the search for collective referrals considering the social, cultural, political and economic aspects involved in this process. In this research, we sought to do this by elaborating and developing a formative proposal, which enabled teachers to debate and reflect on issues related to inclusive education, through the process of learning and development that integrated cognitive and affective aspects, reflecting on the personal and professional teachers development.

Keywords: School Psychology. Historical-Cultural Psychology. Inclusive Education. Continuing Teacher Education. Teacher Professional Development.

RESUMEN

Nunes, L. G. A. (2020). Psicología escolar y Desarrollo Profesional Docente: tejer diálogos con docentes sobre educación inclusiva. (Tesis de doctorado). Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo. São Paulo.

Entre las innumerables demandas dirigidas al trabajo de Psicología Escolar en la actualidad se encuentran aquellas relacionadas con la inclusión y la formación de docentes. La literatura especializada y la propia legislación nacional señalan que una de las formas de hacer efectiva la educación inclusiva es la capacitación de docentes. Sin embargo, en vista de las condiciones de trabajo docente, su devaluación profesional histórica, además de los cursos de capacitación iniciales, a menudo insuficientes para capacitarlos para una práctica inclusiva, parece que las escuelas brasileñas están muy distantes de realizar un trabajo efectivamente inclusivo. Basado en el principio de que los maestros también están capacitados en el curso de su experiencia profesional y de vida, defendemos la importancia de que el maestro sea apoyado en dilemas diarios y en capacitación permanente. En esta perspectiva, delineamos la presente investigación cuyo objetivo era: elaborar, desarrollar y analizar una propuesta formativa sobre educación inclusiva a la luz de la Psicología Escolar, en un aspecto crítico, con el objetivo de contribuir al desarrollo profesional de los docentes. Es una investigación-capacitación con un carácter investigativo y formativo; enfoque cualitativo; basado en los supuestos de la Psicología Escolar y Educativa en una perspectiva crítica y en la Psicología Histórico-Cultural. La investigación involucró a 10 maestros de escuela primaria de una escuela estatal en Uberlândia / MG y se desarrolló a través de reuniones de capacitación y entrevistas individuales semiestructuradas. Con base en la metodología de análisis de contenido, definimos cinco ejes de análisis: I) diferencias humanas, educación inclusiva e inclusión escolar; II) Relación escuela-familia-inclusión; III) El paradigma de exclusión / inclusión; IV) Relación educación y enseñanza; V) Educación continua, desarrollo profesional docente y educación inclusiva. En los análisis, identificamos las siguientes cuestiones: culpar a las familias por las dificultades en la escolarización y la inclusión escolar; ausencia y necesidad de espacio para la formación continua del profesorado para la educación inclusiva; falta de comprensión de los docentes sobre el impacto de las condiciones de vida concretas del alumno en la efectividad de la escolarización; falta de claridad por parte del profesor sobre la importancia de la intencionalidad pedagógica y el estudio sistemático sobre la inclusión; condiciones de enseñanza precarias que interfieren en el desempeño de una práctica docente diferenciada. Por otro lado, fue posible comprender que la propuesta formativa, llevada a cabo en el contexto del trabajo del profesor, en grupo, a través del diálogo y el intercambio de experiencias, podría producir efectos significativos en las percepciones y concepciones de los profesores con posibles repercusiones en su práctica. A partir de la comprensión de que los docentes son sujetos históricos y que interactúan con otros sujetos y con el mundo en una realidad concreta determinada, abogamos por una actuación de la Psicología Escolar junto a los docentes que les ayude a comprender los fenómenos educativos con los que tratan a diario, entre otros aquellos relacionados con la inclusión escolar y en la búsqueda de direcciones colectivas considerando los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos involucrados en este proceso. Buscamos hacer esto en la presente investigación elaborando y desarrollando una propuesta formativa, que posibilitó a los maestros debatir y reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la educación inclusiva, por medio de un proceso de aprendizaje y desarrollo que integra aspectos cognitivos y afectivos, resonando en el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Palabras clave: Psicología Escolar. Psicología Histórico-Cultural. Educación Inclusiva; Formación Continua del Profesorado. Desarrollo Profesional Docente.

RÉSUMÉ

Nunes, L. G. A. (2020). Psychologie Scolaire et Développement Professionnel des Enseignants: tissant des dialogues avec les enseignants sur l'éducation inclusive. (Thèse de doctorat). Institut de Psychologie de l'Université de São Paulo. São Paulo.

Parmi les plusieurs demandes adressées au travail de la psychologie scolaire actuellement, figurent celles concernant l'inclusion et la formation des enseignants. La littérature spécialisée et la législation nationale soulignent que l'un des moyens de rendre l'éducation inclusive effective est par la formation des enseignants. Cependant, en tenant compte des conditions de travail pédagogique, de leur dévaluation professionnelle historique et les formations initiales, souvent insuffisantes pour les former à une pratique inclusive, il constate que les écoles brésiliennes sont très loin d'effectuer un travail effectivement inclusif. En supposant que les enseignants sont également formés au cours de leur expérience professionnelle et de vie, nous défendons l'importance de l'enseignant être soutenu dans les dilemmes quotidiens et être en formation permanente. Dans cette perspective, nous décrivons la présente recherche dont l'objectif était: d'élaborer, de développer et d'analyser une proposition formative sur l'éducation inclusive au regard de la Psychologie Scolaire, dans un aspect critique, visant à contribuer au développement professionnel des enseignants. Il s'agit d'une formation-recherche en tenant compte le caractère investigateur et formateur ; approche qualitative ; basé sur les hypothèses de la psychologie scolaire et éducative dans une perspective critique et en psychologie historico-culturelle. La recherche a impliqué 10 enseignants du primaire d'une école publique d'Uberlândia / MG et a été développée à travers des rencontres de formation et des entretiens individuels semi-directif. Selon la méthodologie d'analyse de contenu, nous avons défini cinq axes d'analyse: I) Différences humaines, éducation inclusive et inclusion scolaire; II) Relation école-famille-inclusion; III) Le paradigme d'exclusion / inclusion; IV) Relation éducation et enseignement; V) Développement professionnel des enseignants et l'éducation inclusive. Dans les analyses, nous avons identifié les questions suivants: culpabilisation familiale aux difficultés de scolarisation et d'inclusion scolaire; absence et besoin d'espace de formation continue des enseignants pour une éducation inclusive; le manque de compréhension des enseignants sur la répercussion des conditions de vie concrètes de l'élève sur la réalisation de la scolarité; manque de clarté de la part de l'enseignant sur l'importance de l'intentionnalité pédagogique et de l'étude systématique de l'inclusion; la précarité des conditions de travail d'enseignants en interférant la réalisation d'une pratique pédagogique différenciée. Par contre, il était possible d'appréhender que la proposition formative, réalisée en groupe dans le cadre du travail de l'enseignant, par les dialogues et des partages d'expériences, a pu produire des effets significatifs sur les perceptions et conceptions des enseignants avec des répercussions dans leurs pratiques. En partant du principe que les enseignants sont des sujets historiques et qu'ils interagissent avec d'autres sujets et avec le monde dans une réalité concrète, nous défendons un rôle pour la psychologie scolaire avec les enseignants qui les aide à comprendre les phénomènes éducatifs qu'ils traitent quotidiennement, comme lesquels liés à l'inclusion scolaire et à la recherche de références collectives tenant compte les aspects sociaux, culturels, politiques et économiques impliqués dans ce processus. Dans cette recherche nous essayons de développer cette idée en élaborant une proposition formative, basée sur les hypothèses de la psychologie scolaire dans une perspective critique et en psychologie historico-culturelle. C'est ce que nous cherchons à faire dans cette recherche en élaborant et développant une proposition formative qui a permis aux enseignants de débattre et de réfléchir sur les questions liées à l'éducation inclusive par un processus d'apprentissage et de développement qui a intégré les aspects cognitifs et affectifs, en répercutant sur leur développement personnel et professionnel.

Mots-clés: Psychologie Scolaire. Psychologie Historico-Culturelle. Éducation Inclusive. Formation Continue des Enseignants. Développement Professionnel des Enseignants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho Metodológico.....	130
Figura 2 – Participantes da pesquisa.....	134
Figura 3 – Poema produzido pela diretora Rosa.....	143
Figura 4 – Registros dos professores sobre as palavras: inclusão, educação inclusiva e diferenças humanas.....	149
Figura 5 – Acróstico produzido pela professora Malu com as palavras "planejamento que inclui"	159
Figura 6 – Poema produzido pela professora Rubiana.....	160
Figura 7 – Produção da professora Paula.....	160
Figura 8 – Poema produzido pela professora Clarice: O começo.....	166
Figura 9 – Texto coletivo construído pelo grupo através do recurso do <i>whatsapp</i> dia 18/12/2017....	166
Figura 10 – Trabalhos produzidos pelos professores.....	314

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos completos sobre inclusão publicados nos Anais do CONPE.....	90
Tabela 2 – Modalidade de trabalho publicado no CONPE	92
Tabela 3 – Levantamento de Dissertações e Teses publicadas da CAPES	109

LISTA DE SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
CREPOP	Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
EaD	Educação à Distância
Eseba	Escola de Educação Básica
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
GETHC	Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IFET	Instituto Federal Tecnológico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LAPPES	Laboratório de Pesquisa e Prevenção em Educação e Saúde
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência
REDEFOR	Rede de Formação docente
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

O QUE MOTIVOU ESTA PESQUISA.....	18
SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	30
1.1 A inclusão na contemporaneidade: o que é incluir afinal de contas?.....	30
1.2 Perspectivas de formação docente: de que formação o professor realmente precisa?	48
1.3 Formação continuada no contexto de trabalho: a escola como espaço de formação também de professores?.....	61
1.4 Formação de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva: em busca de novos rumos.....	65
SEÇÃO 2: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM UMA VERTENTE CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	75
2.1 O movimento de crítica na Psicologia Escolar e Educacional	75
2.2 Alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural: funções psicológicas superiores, mediação e zona de desenvolvimento próximo.....	83
2.3 Quando o assunto é inclusão, o que toca a/à Psicologia Escolar?.....	89
2.4 Psicologia Escolar, Educação Inclusiva, Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente: é possível estreitar esse diálogo?	108
SEÇÃO 3: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	123
3.1 Pesquisa-Formação de abordagem qualitativa	123
3.2 Procedimentos, recursos e público: entrevistas e encontros formativos.....	125
3.3 Compartilhando o processo investigativo e formativo: a escola pesquisada, os participantes, as entrevistas e os encontros formativos	131
3.3.1 A escola pesquisada	131
3.3.2 Os participantes da pesquisa	133
3.3.3 Entrevistas com a Diretora Rosa	144
3.3.4 Encontros formativos com as professoras	145
SEÇÃO 4: CONSTRUINDO UMA ESCOLA INCLUSIVA – UMA PROPOSTA EM PSICOLOGIA ESCOLAR.....	168
4.1 Eixo I: Diferenças humanas, educação inclusiva e inclusão escolar: perspectivas, desafios e possibilidades	169
4.2 Eixo II: Relação escola-família-inclusão: a culpa continua sendo da família?	188
4.3 Eixo III: O paradigma da exclusão/inclusão: escolarização, condição socioeconômica do aluno e equidade social	209
4.4 Eixo IV: Relação Educação e Docência: o papel e a função educativa da escola e do professor frente à inclusão escolar	221
4.5 Eixo V: Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e inclusão escolar: interlocuções com a Psicologia Escolar	235

SEÇÃO 5: DOS BASTIDORES VIVIDOS ÀS CENAS CONSTRUÍDAS NA/COM A PESQUISA: INCLUIR PARA EXISTIR?	268
REFERÊNCIAS	281
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	310
APÊNDICE B – Roteiro da 1ª Entrevista com Direção da Escola.....	312
APÊNDICE C – Roteiro da 2ª Entrevista com Direção da Escola	313
APÊNDICE D – Imagens das produções dos professores	314
APÊNDICE E – Diários de bordo/ Notas de campo.....	315
APÊNDICE F – Linha do Tempo da Pesquisadora e da Colaboradora de Pesquisa	322
APÊNDICE G – Reprodução de obras de Arte apresentadas aos professores no último Encontro Formativo.....	324

O QUE MOTIVOU ESTA PESQUISA²

“Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda. Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando. Coração na boca, peito aberto, vou sangrando. São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando. Quando eu abrir minha garganta essa força tanta. Tudo que você ouvir, esteja certa, que estarei vivendo. Vejo o brilho nos meus olhos e o tremor nas minhas mãos. E o meu corpo tão suado, transbordando toda raça e emoção”. (Gonzaguinha, 1980).

A presente pesquisa surgiu a partir de minha experiência como psicóloga escolar e docente da Área de Psicologia Escolar e Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Colégio de Aplicação – Eseba/UFU), em Minas Gerais, e da participação como professora formadora em cursos, ações e projetos de formação docente.

A Eseba/UFU é um dos 17 Colégios de Aplicação vinculados a Universidades Federais no Brasil; oferece os níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental (até o 9º ano) e as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Atualmente, possui em torno de 920 alunos, cujo ingresso é feito através de sorteio público desde o ano de 1988. Conta com um quadro de cerca de 82 docentes³. A organização da Eseba/UFU se dá por áreas de conhecimento, dentre as quais a de Psicologia Escolar e Educação Especial, constituída por oito docentes, sendo cinco com formação em Psicologia e três com formação em Pedagogia. Atuo na escola como psicóloga escolar e docente da referida área em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como membro da equipe de psicólogos da instituição supracitada, busco sustentação teórica principalmente em autores da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional (e.g. Barroco & Souza, 2012; Bock, 2007; Cruces, 2005; Facci, 2004, 2015; Facci, Silva, & Ribeiro, 2012; Guzzo, 2014; Guzzo & Marinho-Araújo, 2011; L. R. Lima, 2015; Machado, 1994, 2003; Marinho-Araújo, 2015; Meira & Antunes, 2003a, 2003b; Meira, 2012; Mitjáns Martínez, 2007a, 2009, 2010; Patto, 1984, 1992, 1997; Tanamachi, Proença, & Rocha, 2000; B. P. Souza, 2007; M. P. R. Souza, 2007, 2010, 2014, 2018; Souza & Silva, 2015; Tanamachi

² Início este trabalho apresentando os motivos pessoais que me impulsionaram a elaborar tal tese e por isso optei por fazer o relato na primeira pessoa do singular. Porém, por se tratar de um trabalho produzido com base em muitas vozes (autores interlocutores, professores participantes, colaboradora de pesquisa, dentre outros) e ainda a efetiva participação da orientadora profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo e coorientadora Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva ao longo de todo o processo de investigação, análise e construção da pesquisa, a partir da Seção 1, seguirá na primeira pessoa do plural.

³ Para maiores informações sobre a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) acessar o link <http://www.eseba.ufu.br/eseba>.

& Meira, 2003)⁴, procurando ampliar minha atuação, com o intuito de promover encontros que possibilitem problematizar as práticas escolares bem como concepções teóricas que as fundamentem.

Trabalhando na Eseba/UFU há 14 anos, e como psicóloga escolar há 23 anos, desenvolvo com as crianças da Educação Infantil espaços de reflexão e de discussão de temas relacionados à formação para a cidadania, os quais abordam noções de respeito às diferenças, inclusão, direitos humanos, democracia, ética, solidariedade, dentre outros. Além disso, realizo, em parceria com profissionais da Área de Psicologia Escolar e Educação Especial, ações com os docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental voltadas à formação continuada de professores, em encontros sistemáticos intitulados “Reuniões de Diálogo”⁵, em que procuramos repensar a prática educativa cotidiana tomando por base fundamentos teórico-práticos que sustentam nossas discussões e proposições.

Investigar possíveis contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a formação de professores e, conseqüentemente, para a prática docente, sempre foi um dos principais objetivos de minha trajetória como psicóloga escolar e pesquisadora da área. A temática em questão tem sido alvo de estudos, pesquisas, dissertação de mestrado, projetos e publicações por mim desenvolvidos em parceria com outros estudiosos da área (Buiatti & Nunes, 2011; Lima & Nunes, 2011; L. G. A. Nunes, 2005; Nunes & Silva, 2010; Nunes, Silva, Souza, Sousa, & Lima, 2013; Nunes & Buiatti, 2015, 2016; Nunes, Queiroz, & Melo, 2018; Nunes, Queiroz, Ferreira, & Melo, 2019).

Em minha pesquisa de mestrado (L. G. A. Nunes, 2005), propus-me a conhecer os pensamentos e necessidades de professoras das séries iniciais de uma escola pública de Uberlândia/MG, e as expectativas com relação às possíveis contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a prática docente. Por meio da pesquisa, pude constatar que as professoras entrevistadas esperavam que o psicólogo realizasse um trabalho clínico na escola ou fora dela para que os alunos com dificuldades aprendessem como os demais. Percebi que a compreensão das professoras sobre o trabalho do psicólogo relacionava-se à falta de contato com esses profissionais ou devido ao trabalho do próprio psicólogo escolar que muitas vezes consistia em atendimento clínico. Por fim, identifiquei, dentre outras questões, que a

⁴ Esse trabalho segue as Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte II (APA). Recuperado de <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/112>.

⁵ Para maiores informações sobre a Reunião de Diálogo consultar: Nunes, Silva, Souza, Souza e Lima (2013); Nunes e Buiatti (2015).

participação do psicólogo na formação docente pode representar uma importante possibilidade de auxílio ao professor nesse processo. (L. G. A. Nunes, 2005).

Ao ingressar na Eseba/UFU, em 2006⁶, como docente efetiva da carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), na área de Psicologia Escolar, foi-me apresentada a necessidade da estruturação do trabalho no tripé ensino, pesquisa e extensão conforme regimento da Universidade Federal de Uberlândia ao qual estamos diretamente vinculados como Colégio de Aplicação. Na época, a referida área estava constituída por duas psicólogas escolares, sendo uma efetiva⁷, tendo ingressado via concurso público (semelhante à minha condição de ingresso), e a outra substituta⁸. Sendo assim, passei a compor essa área como a segunda professora efetiva do grupo de psicólogos escolares da instituição⁹. Desde então, vários foram os desafios vividos e as batalhas vencidas em busca da ampliação de nosso quadro de profissionais, tendo em vista a quantidade de demandas educacionais direcionadas à nossa área de atuação.

Dentre essas demandas apresentadas à área de Psicologia Escolar, destaco aquelas relacionadas às dificuldades encontradas pelos professores em lidar com alunos diferentes, com comportamentos e formas de se relacionarem “preocupantes”, que não aprendiam como os demais, que apresentavam necessidade de apoio no processo de escolarização. Vale ressaltar que em 2006 a escola contava com cerca de 1000 alunos, sendo que em torno de 10%, ou seja, 100 alunos compunham a lista dos que necessitavam de apoio diferenciado, na percepção dos professores, famílias e comunidade escolar. Curiosamente, dentre esses alunos, um número muito reduzido apresentava diagnósticos ou avaliações de especialistas atestando quadro de deficiência, transtornos mentais ou dificuldades na escolarização.

O trabalho dos docentes da área de Psicologia Escolar na Eseba/UFU, por meio das ações com alunos, intervenções em sala de aula, oficinas psicoeducacionais no contraturno, avaliações psicoeducacionais, orientações a professores e famílias, bem como junto à gestão escolar, sempre se orientou por uma perspectiva crítica em Psicologia, em uma vertente não

⁶ Destaca-se que eu já havia atuado nessa instituição anteriormente, no período de 2002-2004, ocupando o cargo de professora substituta no Setor de Apoio Psicopedagógico e Social da Eseba/UFU, em que desempenhei funções na docência e também referentes ao trabalho de Psicologia Escolar.

⁷ Lucianna Ribeiro de Lima.

⁸ Cláudia Silva de Souza.

⁹ Entre a década de 1990 e meados de 2004, existiu na escola um setor composto por psicólogas, pedagogas com especialização em Psicopedagogia e assistente social que realizavam ações de apoio ao processo educacional. Vale ressaltar que o trabalho de Psicologia, historicamente construído ali, com atividades desenvolvidas especificamente pelas psicólogas à época, bem como os desafios vividos pelas referidas profissionais muito se assemelham ao que a Psicologia Escolar vivencia no atual cenário educacional. Para maior aprofundamento sobre essas questões, consultar a tese de doutorado de Lucianna Ribeiro de Lima sobre a atuação do psicólogo nos Colégios de Aplicação, defendida e publicada em 2015 (L. R. Lima, 2015).

excludente. Dessa forma, ao longo dos anos, procurou-se problematizar as questões escolares e desconstruir a visão hegemônica do não aprender dos alunos, com vistas a fazer uma leitura social, histórica, contextualizada dos fenômenos educacionais e do desenvolvimento humano em suas especificidades.

Considerando a importância da efetivação de ações inclusivas de caráter político-administrativo e pedagógico, bem como a ampliação de práticas favoráveis aos alunos identificados com necessidades de apoio no processo de escolarização, a área de Psicologia Escolar da Eseba/UFU implementou, em 2006, um projeto de inclusão. O Projeto, originalmente nomeado “Projeto Incluir: estratégias de intervenção psicoeducacional com alunos com necessidades educacionais especiais”¹⁰, e inicialmente coordenado por mim e por uma colega da área¹¹, sofreu algumas alterações ao longo dos anos de execução, tendo em vista os avanços na compreensão sobre as questões relacionadas à escolarização. No ano de 2009, foram realizadas ações mais direcionadas à sensibilização e formação continuada de professores, em uma perspectiva de desconstruir a visão hegemônica do “não aprender” do aluno, em que se focalizavam problemas específicos deste ou de seus familiares. Em 2010, por sua vez, com o aumento gradativo de alunos com deficiência na escola, foi implantado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediante o ingresso de uma professora¹² com formação em educação especial para compor o quadro de profissionais da área. Pouco a pouco, esse trabalho foi sendo ampliado¹³, abrangendo tanto demandas específicas dos alunos público-alvo da educação especial¹⁴ quanto aqueles com queixa escolar¹⁵.

Nas reuniões coletivas na escola, frequentemente discutimos com os professores sobre os principais desafios do processo de inclusão escolar, a saber: políticas públicas, qualificação profissional do corpo docente, falta de recursos e materiais apropriados, barreiras arquitetônicas e físicas, barreiras humanas e atitudinais, metodológicas, comunicacionais, entre outras presentes nas práticas pedagógicas, com vistas a buscar encaminhamentos

¹⁰ Para maiores informações sobre o Projeto Incluir, consultar: Nunes, Ferreira, Correa-Telles e Lima (2019); Dias et al. (2019).

¹¹ Lucianna Ribeiro de Lima.

¹² Lavine Rocha Cardoso Ferreira.

¹³ Na reformulação do Projeto alterou-se o título para: “Projeto Incluir: saberes e práticas inclusivas na educação básica” por considerar que melhor representa os objetivos e ações do referido projeto.

¹⁴ Legalmente são considerados alunos “público-alvo” da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas/habilidades e superdotação. A definição sobre esse público foi explicitada no Decreto nº 7611 de 2011.

¹⁵ Segundo Souza (2014, p. 21) “A queixa escolar é constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos das mais variadas naturezas e que culminam com a impossibilidade da escola de cumprir suas finalidades”. Para maiores informações buscar Marilene Proença Rebello de Souza (1996), Adriana Marcondes Machado (1997) e Beatriz de Paula Souza (2007).

coletivos para a resolução de tais desafios. Procuramos avançar cotidianamente em busca da superação desses obstáculos, por meio de reivindicações na própria escola e junto à Universidade: por efetivação das políticas públicas, melhores condições de trabalho, ampliação de quadro de professores da educação especial, psicólogos escolares e outros profissionais especializados, formação continuada de professores, adequação de espaço físico e acessibilidade, dentre outros.

Especificamente com relação à minha atuação como psicóloga escolar, no decorrer do trabalho de formação continuada que venho realizando em equipe e que é direcionado ao grupo de professores da educação infantil e séries iniciais da Eseba/UFU há 14 anos, minha postura sempre foi a de me aproximar das demandas docentes com o intuito de melhor compreender as questões que se dão na sala de aula, na relação entre professores e seus alunos e as dificuldades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Tivemos muitos avanços nesse processo, mas muito ainda precisamos caminhar tendo em vista as mudanças vividas no cenário político nos últimos anos, entre elas, o corte de investimentos na área da Educação, trazendo muitas interferências na valorização do trabalho docente, na qualificação profissional, no quadro de docentes da escola, diminuindo a quantidade de professores por área de conhecimento e, conseqüentemente, estendendo a carga-horária frente ao aluno. Ao mesmo tempo, temos vivenciado um aumento gradativo de ingresso de alunos público-alvo da educação especial na escola, o que vem exigindo da equipe pedagógica da Eseba/UFU, e também dos professores da área de Psicologia Escolar e Educação Especial, esforços permanentes para atender a demandas desse público.

Registra-se que a partir de 2013, de acordo com uma determinação do Ministério Público Federal, ficou garantido o ingresso anual de estudantes com deficiência na Eseba/UFU mediante a reserva de 10% das vagas ofertadas, ou seja, a cada 60 vagas sorteadas anualmente, seis vagas passaram a ser direcionadas ao público da educação especial (Garibaldi, 2017). De 2014 até os dias atuais, o quadro de alunos com deficiência na escola foi significativamente ampliado correspondendo no ano de 2020 a um quantitativo de 51 estudantes.¹⁶ Cumpre salientar que, além desses, a escola identifica cerca de 160 alunos (o que corresponde a uma média de quatro alunos por turma) que continuam sendo encaminhados à

¹⁶ No ano de 2019 foi aprovado na Eseba/UFU também o ingresso de alunos por cotas para perfil socioeconômico (PSE) e para pretos, pardos e indígenas (PPI). Os ingressantes por meio desse sistema de cotas iniciaram na escola em fevereiro de 2020 e por se tratar de situação recente ainda não temos dados suficientes para avaliá-la. No entanto, consideramos a legitimidade de tal ação por estar alinhada com a perspectiva de educação inclusiva a qual defendemos. Para maiores informações, acessar a Resolução nº 7/2019, do Conselho Universitário: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2019-7.pdf>

área de Psicologia Escolar por requererem algum tipo de apoio em relação ao processo de escolarização. Esse contexto, somado às condições de trabalho desfavoráveis, vem trazendo uma sobrecarga de trabalho docente, contribuindo para a grande incidência de adoecimento entre os professores, compondo um cenário de muitos atestados médicos, afastamentos, adaptações na função, aposentadorias antecipadas.

Nesse sentido, é necessário destacar a ampla literatura na área de Psicologia Social e do Trabalho (e.g. Codo, 2006; Paparelli, 2009; Paparelli, Sato, & Oliveira, 2011; Sato & Bernardo, 2005, e outros) sobre saúde e doença no trabalho e síndromes desenvolvidas em função de sobrecarga em atividades profissionais, acompanhadas de um intenso sofrimento psíquico. Apesar de não me dedicar a esse tema no presente estudo, não posso deixar de mencioná-lo e o quanto tal situação me preocupa, considerando o compromisso da Psicologia como área de conhecimento em contribuir para o bem-estar do indivíduo e de seu desenvolvimento em todas suas dimensões.

Paparelli et al. (2011), ao tratarem da saúde mental no trabalho, referem-se à condição do sujeito de respeitar o seu próprio limite subjetivo, ou seja, realizando as demandas no trabalho que sejam compatíveis com o que é suportado por ele. Tal limite subjetivo não é estático e imutável; pelo contrário, muda no decorrer da vida. Sendo assim, quando o trabalhador se vê obrigado a ultrapassar o seu limite subjetivo sistematicamente, isso poderá desencadear adoecimento, com consequências para si, para o público com o qual lida e, ainda, para seu contexto laboral.

Essa realidade atinge os professores da Educação Básica, com mais frequência do que imaginamos, tendo em vista a rotina exaustiva do trabalho docente. Esta envolve tanto as ações em sala de aula e no contexto da escola, como a realização de atividades extraescolares, como estudo e preparação de aulas, correção de atividades avaliativas e cadernos, e outras tarefas relacionadas ao serviço administrativo que gradativamente tem sido absorvido pelos professores. (Facci, Urt, & Barros, 2018).

Codo (2006) considera o cuidado como algo inerente ao trabalho educativo e à relação entre ensino e aprendizagem. Esse mesmo cuidado pode se transformar em um fator de desgaste, uma vez que o professor se depara com situações de conflitos, dificuldades na relação com os alunos, com a aprendizagem destes, interferindo na sua atuação e no seu prazer na profissão. O autor assinala que, nessas circunstâncias, o professor pode viver um “mal-estar docente”, apresentando sentimentos de insatisfação, desejo de abandonar a profissão, cansaço, ansiedade, depressão, e outros sintomas.

Na Eseba/UFU, principalmente no quadro de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, frequentemente nos deparamos com professores afastados por esses motivos: depressão, transtornos de ansiedade, síndrome do pânico, hipertensão, doenças psicossomáticas, dentre outras. A “*síndrome de burnout*”, síndrome do esgotamento profissional, que está relacionada com um intenso envolvimento com o trabalho é muito comum e traz um profundo sofrimento psíquico ao professor. Geralmente os docentes queixam-se de insônia, angústia, inquietação, irritabilidade e apresentam-se profundamente apáticos e desinteressados diante das questões que envolvem a escola. (Assis, 2006; Facci, Urt, & Barros, 2018).

Invadida por essa demanda que está intrinsecamente ligada ao trabalho do psicólogo, ao conviver com colegas que sofrem com essa situação, nossa equipe na Eseba/UFU procura acolhê-los buscando desenvolver estratégias de enfrentamento que amenizem o sofrimento e favoreçam transformações da angústia vivida por eles em possibilidades; da tristeza em esperança, da doença em saúde, por meio de diálogos frequentes e ajustes na rotina e tarefas diárias do professor. Em nossa percepção, o reconhecimento do sofrimento deste, o acolhimento de suas angústias, a escuta sensível, bem como a proposição de trabalho coletivo, colaborativo e a divisão igualitária das tarefas entre pares, constituem-se como possibilidades de recuperação da saúde e retomada de prazer no trabalho docente.

Diante dessas questões, e efetivamente tocada pelo alto índice de adoecimento dos professores e pelos problemas cotidianos vividos não apenas na escola em que atuo, mas no âmbito da educação de uma maneira geral, em meados de 2015, ao planejar minhas ações como psicóloga escolar identifiquei que um dos principais desafios à prática docente e à busca por uma efetiva educação de qualidade está na concretização dos objetivos e princípios que respaldam a educação inclusiva. Dentre esses princípios, destacamos aqueles que garantam a todos os alunos o acesso e permanência à escolarização, de forma que possam se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, ainda, que assegurem ao professor, formação e apoio contínuos necessários para atuar nesse contexto educacional repleto de diferenças.

A educação inclusiva está posta como uma realidade concreta; os alunos com e sem deficiência estão juntos, no mesmo espaço, na mesma escola (principalmente nas escolas públicas), assim como os alunos pobres, ricos, negros, brancos, indígenas, estrangeiros, de condições sócio-econômico-culturais distintas, dentre outros alunos, historicamente segregados e excluídos do ambiente escolar. Os professores têm procurado, por meio dos recursos de que dispõem e ainda na falta deles, realizar o seu trabalho pedagógico, de forma a

garantir o acesso ao conhecimento a todos os alunos, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 3º, inciso IV. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Os discursos e desabafos dos professores diante da demanda são legítimos. Eles clamam por apoio, por orientações especializadas, por recursos adaptados, por melhores condições de trabalho, por maior reconhecimento da sua importante tarefa no ensino. Esses mesmos professores têm se apresentado sensíveis às demandas, com disposição para a luta: por escolas que sejam mais inclusivas e atendam às necessidades de todos, inclusive as deles. Essas questões comparecem com frequência em suas falas e, em diferentes reuniões que realizamos com os professores, temos a oportunidade de discutir, buscar alternativas e definir coletivamente ações que tornem o trabalho docente mais efetivo e menos angustiante.

Frente a tudo isso, e com a constatação da necessidade premente do cumprimento da legislação referente à educação inclusiva, em uma perspectiva de educação para todos (que muitas vezes se apresenta idealizada, longe de ser alcançada e compreendida pela comunidade), dediquei-me aos estudos da literatura especializada referentes à educação inclusiva com o intuito de buscar informações sobre como os especialistas, os professores, pesquisadores e as escolas de nosso país têm lidado concretamente com essa temática no cotidiano de suas práticas.

Percebi que as políticas públicas no país (e.g. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/Decreto 6.949/2009; Lei Brasileira de Inclusão, 2015), referentes à inclusão escolar, focalizam os alunos público-alvo da educação especial e a necessidade de mudanças, adaptações, ajustes na escola e na sociedade com vistas a incluir esse público. O movimento em prol da inclusão do aluno com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento alcançou uma proporção mundial. Diferentes países, entre eles, o Brasil, têm se envolvido nas discussões, nas proposições políticas, na ampliação de legislações. No entanto, longe de posicionar-me contrária a esse movimento legítimo, necessário e inquestionável, que busca, dentre outras ações, a consolidação dos direitos humanos das pessoas com deficiência, considero fundamental a luta pela consolidação dos direitos humanos de todas as pessoas, bem como a garantia de uma escola de qualidade que favoreça a apropriação do conhecimento, a humanização dos sujeitos e a emancipação humana.

Nesse sentido, vale sublinhar o quanto se faz imprescindível o respeito à especificidade e à singularidade de todos os sujeitos, bem como a realização de ações

colaborativas e solidárias na escola para a composição de uma sociedade mais justa e democrática. Sendo assim, acredito que precisa haver um profundo investimento na educação para que esta se torne nossa aliada na busca pela transformação social que garanta a todos, condições dignas e igualitárias de participação na sociedade.

Aqui recorro à fala de A. M. M. Silva (2015) que, apoiada em Paulo Freire (1996), tão bem ressalta a importância do papel político pedagógico do professor para o desenvolvimento de sua prática e no “seu posicionamento frente às injustiças sociais, preconceitos, discriminações e violações de direitos ainda presentes na sociedade brasileira, fruto de uma cultura com raízes escravocrata, colonialista, patrimonialista e do não reconhecimento do outro como sujeito de direito”. (p.100).

Freire (1996) nos alertou sobre o discurso ideológico da globalização que aumenta a riqueza de poucos e verticaliza e intensifica a pobreza de milhões. Para o educador, uma prática educativa verdadeiramente emancipatória precisa superar a visão simplista de educação e seu caráter mercadológico. Brasileiro (2005), valendo-se também dos ensinamentos de Paulo Freire, reforça a importância de nos tornarmos “conscientes do nosso papel de desconstruir as estruturas ideológicas que alimentam a dominação e a opressão em nossa sociedade, buscando promover a liberdade de todos envolvidos no processo” (p.134).

De forma similar à autora, na busca por uma sociedade mais justa no futuro, Tedesco (2015) defende que o docente precisa assumir um compromisso com a justiça social e o conhecimento. Para ele, trata-se de um posicionamento ético-político, fundamentado na crença de que não existe inclusão social sem uma educação de qualidade. O autor ressalta que no futuro “o objetivo principal da educação será lograr processos cognitivos pelos quais as pessoas incorporem os valores de vinculação democrática, solidária e respeitosa com os outros”. (Tedesco, 2015, p. 125).

Assim, ao me deparar com inúmeros trabalhos teóricos de autores da Educação e da Psicologia produzidos na área da inclusão escolar, para citar apenas alguns: Amaral (2002); Andrade (2005); Angelucci (2011, 2014); Barroco (2007); Barroco e Souza (2012); Buiatti (2013); Caiado e Laplane (2009); Dazzani (2010); Fleith (2011); Glat (2007); Glat e Nogueira (2003); Glat e Pletsh (2011); Góes e Laplane (2007); Gomes e Souza (2011); Leodoro (2008); Mantoan (2003, 2013a); Mantoan, Prieto, e Arantes (2006); Miranda e Galvão (2012); Oliveira e Dias (2016); Pletsh (2009b); Prieto (2005); Prieto, Andrade e Souza (2017); Rodrigues (2006, 2014); Sekkel e Matos (2014); Silva e Costa (2015); Silva e Rodrigues (2011); Skliar (2003a, 2006); Skliar e Larossa (2011); Vital (2012), senti-me impulsionada a elaborar uma proposta de estudo em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar que

oportunizasse debates com os professores da Educação Básica sobre o tema educação inclusiva com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional destes em direção a uma atuação inclusiva.

Comecei a fazer um exercício contínuo de reflexão sobre vivências e dificuldades identificadas no próprio contexto de trabalho em que atuo, e algumas ideias foram clareando como, por exemplo, o interesse em discutir com os professores sobre a especificidade do público com o qual trabalham; a população diversa, plural que constitui, identifica e caracteriza a sociedade; a importância da convivência com as diferenças humanas; a necessidade de as pessoas conhecerem e respeitarem os direitos humanos. Enfim, discutir sobre o papel fundamental que a escola tem na constituição e humanização de todos os sujeitos.

Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, reconheço a importância da educação escolar na formação humana, no desenvolvimento cultural e para a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Além disso, está claro para mim que para o aluno alcançar o conhecimento sistematizado, torna-se fundamental contar com um professor que tenha conhecimento científico e repertório devidamente organizado, para que o conduza nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, no cenário atual, deparamo-nos com um número significativo de professores com falhas em seu processo de formação, esvaziados teoricamente (Facci, 2004), sem recursos e estratégias para fazer a mediação do conhecimento junto ao aluno considerado comum e, menos ainda, frente ao aluno que expressa no seu modo de ser, sentir, agir, todas as diferenças que o constitui. Assim, resta-nos perguntar: o que fazer diante dessa realidade? Aqui, recorro à fala de C. A. T. Padilha (2013) por estar em plena sintonia com o que acredito no que se refere ao papel da escola no momento atual:

Em meio às diferenças de concepção, penso que a escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de *educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida* – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papeis. (p. 9, *itálico do autor*)

Mobilizada por essas questões e diante do desejo de contribuir para instituir uma cultura inclusiva na escola e ainda de colaborar com o professor para atuar em uma perspectiva inclusiva em direção ao reconhecimento e respeito às diferenças humanas, presentes tanto na instituição escolar como na sociedade, passei a delinear uma investigação científica sobre educação inclusiva. Tal investigação intenta ampliar as pesquisas já realizadas

na área e reverter perguntas em conhecimento para os profissionais da Psicologia, da Educação e de áreas afins, principalmente para os professores da Educação Básica que estão vivenciando de perto os desafios cotidianos em torno da questão.

Apesar de atuar em uma escola pública de Educação Básica e com muitas semelhanças em relação aos desafios vividos por outras escolas regulares de ensino, não podemos desconsiderar as especificidades em termos de estrutura física, recursos e de qualificação de professores, dentro do contexto do referido colégio, condizentes com um Colégio de Aplicação. Trata-se de uma instituição com um quadro de professores, em sua maioria, com alta titulação (mestrado e doutorado) e que estão envolvidos em ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão, e, por esse motivo, possuem amplas oportunidades de desenvolverem-se profissionalmente.

Sendo assim, quando idealizei o meu projeto de pesquisa para o doutorado, mesmo partindo da minha própria experiência no meu contexto de atuação, considerei conveniente direcionar tal trabalho de investigação para outra escola pública da cidade em que resido, inclusive considerando a minha responsabilidade, como docente de um Colégio de Aplicação, em contribuir com a formação de professores de outras escolas públicas regulares de Educação Básica.

Após o exame de qualificação e as contribuições dos professores da banca¹⁷ reconfigurei e redefini o objetivo geral da pesquisa, a saber: elaborar, desenvolver e analisar uma proposta formativa de professores sobre a educação inclusiva à luz da Psicologia Escolar, em uma vertente crítica, visando contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Diante disso, no decorrer dessa investigação elaborei a presente tese, organizada em Seções que serão apresentadas brevemente para melhor visualização do caminho percorrido.

Na Seção 1, delinheiro questões que envolvem a educação inclusiva, procurando contextualizar, em linhas gerais, tanto por meio da legislação como das discussões teóricas no campo acadêmico, o processo de inclusão escolar que vem sendo discutido desde a década de 1990, no Brasil. Em seguida, apresento as contribuições de alguns autores da literatura sobre a formação docente, com o intuito de ressaltar a importância de um trabalho formativo junto aos

¹⁷ O projeto inicial tinha como objetivo elaborar uma proposta colaborativa de formação continuada de professores para a educação inclusiva utilizando recursos das aulas sobre o tema publicadas e disponibilizadas *on-line* no Portal do Professor do MEC para mobilizar discussões em grupo. Assim, na primeira etapa de meu doutorado que antecedeu a qualificação, fiz um levantamento de aulas e recursos disponibilizados no referido espaço virtual e utilizei alguns desses recursos nos encontros realizados com os professores até a data do exame da qualificação. Por isso, nos documentos iniciais entregues à diretora da escola pesquisada e cadastrados na Plataforma Brasil, consta o título da pesquisa “Contribuições da Psicologia Escolar na Formação Continuada de Professores para a educação inclusiva: uma análise do Portal do Professor do MEC”.

professores para que possam lidar com a heterogeneidade do público que atendem e com as diferenças humanas presentes no contexto de sua sala de aula.

Na Seção 2, discorro sobre o movimento de crítica na Psicologia Escolar e Educacional que originou a Psicologia Escolar configurada em uma vertente a partir dessa crítica, perspectiva esta que norteará todo meu processo de investigação. Ainda nessa seção, discuto as interlocuções com a Psicologia Histórico-Cultural, bem como alguns conceitos desta abordagem teórica que auxiliam na compreensão do tema investigado. Na sequência, comento alguns estudos, pesquisas e relatos de experiências sobre a atuação da Psicologia Escolar diante das demandas referentes à educação inclusiva. E finalizo essa seção trazendo algumas contribuições de autores sobre o trabalho da Psicologia Escolar frente à demanda de formação de professores no contexto de trabalho e no desenvolvimento profissional docente.

Na Seção 3, por sua vez, relato a metodologia utilizada neste estudo, bem como a abordagem qualitativa e a pesquisa-formação. Em seguida, apresento os participantes da pesquisa e as estratégias escolhidas para a investigação do tema: entrevista individual e encontros formativos em grupo.

Na Seção 4, discuto as análises dos cinco eixos produzidos a partir de leitura cuidadosa e recorrente do material empírico construído por meio das entrevistas, diálogos dos encontros, produções dos professores, notas de campo da pesquisadora.

Por fim, na Seção 5, teço minhas considerações sobre o que pude apreender a partir da pesquisa realizada e proponho a elaboração de outras pesquisas que efetivamente tragam contribuições para a prática do professor em uma perspectiva inclusiva. Além disso, indico a continuidade de estudos na Área de Psicologia Escolar que possam incorporar e ampliar a atuação desse profissional no campo de formação de professores para a educação inclusiva.

SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

“A gente vai contra a corrente até não poder resistir, na volta do barco é que sente, o quanto deixou de cumprir, faz tempo que a gente cultiva a mais linda roseira que há, mas eis que chega a roda viva e carrega a roseira pra lá”. (Buarque, 1968).

1.1 A inclusão na contemporaneidade: o que é incluir afinal de contas?

Há cerca de 30 anos, desde a década de 1990, no Brasil, vários estudiosos e pesquisadores das áreas da Educação, Psicologia, e de outras afins, (e.g. Angelucci, 2011, 2014; Barroco, 2007; Barroco & Souza, 2012; Bueno, 2006, 2008; Buiatti, 2013; Caiado & Laplane, 2009; Dazzani, 2010; Fleith, 2011; Glat, 2007; Glat & Nogueira, 2003; Glat & Pletsch, 2011; Góes & Laplane, 2007; Gomes & Souza, 2011; Mantoan, 2003, 2013a, 2013b; Mantoan, Prieto, & Arantes, 2006; Miranda & Galvão, 2012; Oliveira & Dias, 2016; Pletsh, 2009b; Prieto, 2005; Rodrigues, 2006, 2014; Sekkel & Matos, 2014; Silva & Costa, 2015; Skliar, 2003a, 2003b, 2006), têm debatido sobre o processo de inclusão escolar e o ingresso de todos os alunos na escola regular. Tais discussões, conjuntamente com a proposição de políticas públicas (Constituição Federal de 1988; Lei 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ Decreto 6.949/2009; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, 2015, dentre outras), têm buscado contribuir para entender e atender a essa realidade, cada vez mais concreta no âmbito da escola comum.

Em nível mundial, a Declaração de Salamanca¹⁸, um importante documento que visa à inclusão social e discute os princípios, as políticas e as práticas desenvolvidas na área, apontou em 1994 que a inclusão é essencial à dignidade humana e faz parte dos direitos humanos. Sendo assim, no campo educacional é preciso pensar em estratégias que promovam a equalização de oportunidades aos estudantes, mobilizando o envolvimento de todos no processo para que se efetive a inclusão.

¹⁸ “Cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca teve inspirações em outro importante documento internacional sobre Educação Inclusiva, o Relatório Warnock / Warnock Report (1978). Elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, a qual estudou o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Escócia, Inglaterra, e País de Gales, pelo período de setembro de 1974 a março de 1978!” (Becker & Anselmo, 2020, p. 92). Para maiores informações consultar: Becker, C.; & Anselmo, A. G. (2020, jan./abr.) Modelo social na perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Conhecimento Online*. Novo Hamburgo. a. 12. v. 1. 91-108.

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

Ao fazer uma análise sobre a inclusão e exclusão no Brasil, dez anos após a Declaração de Salamanca, W. B. Ferreira (2006) ressaltou os avanços da educação inclusiva historicamente ligada à educação especial, tanto como teoria quanto prática e sua expansão no sentido de buscar educação de qualidade para todos. A autora confirma que a educação inclusiva surgiu, na década de 1990, em uma perspectiva de defender os direitos de grupos vulneráveis e que foram excluídos da escola ao longo de um percurso histórico. Nas palavras da autora: “A escola como uma instituição fundamental na construção da cidadania deve necessariamente servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e não alimentem o preconceito e a discriminação contra qualquer grupo social”. (W. B. Ferreira, 2006, p. 222).

Anterior à Declaração de Salamanca, em 1990, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos com um compromisso global de cerca de 150 governos de oferecer a todos os alunos uma educação de qualidade e que atendesse suas necessidades básicas de aprendizagem. Na ocasião desse encontro, ficou acordado que esses governos deveriam alcançar até 2015 algumas metas que garantissem o direito de aprender dos alunos. Destacamos que em 2015 ocorreu na Coreia do Sul, em Incheon, um Fórum Mundial de Educação em que se reafirmou o movimento global de educação para todos. Nesse evento, foram traçadas metas para serem alcançadas no período de 2016-2030 referentes à garantia de educação equitativa e inclusiva a todos. (Unesco, 2015).

Vemos que ambas as Declarações, a Mundial sobre Educação para Todos e a de Salamanca, propuseram na década de 1990 a adoção do princípio de educação inclusiva em forma da lei e de políticas, para garantir o direito de todos à escolarização, como podemos confirmar pelos excertos a seguir:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades

educacionais deve ser assumido. *Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial.* É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Unesco, 1990, itálico nosso).

Aqui ressaltamos a identificação do público dos excluídos e também a menção a pessoas com deficiência. E no trecho abaixo, extraído da Declaração de Salamanca (1994), aborda-se também o direito fundamental de todas as crianças à educação, inclusive as crianças com necessidades educacionais especiais, terminologia usada na ocasião da escrita do documento.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Unesco, 1994, itálico nosso).

Já as políticas públicas e legislações nacionais como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, embora recorra ao discurso de educação inclusiva e inclusão em uma perspectiva de educação para todos, acaba focando o atendimento ao público da educação especial, conforme verificamos abaixo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Ministério da Educação, 2008).

Em relação a outros documentos e marcos na legislação brasileira, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Lei n.13.146, 2015) e identificamos que ela é específica para alunos com deficiência, inclusive, está explícito no título e consta no Art. 1º: “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), *destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência*, visando à sua inclusão social e cidadania” (itálico nosso). E no Capítulo IV – Do direito à educação, afirma-se que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Lei n.13.146, 2015).

Ainda no Capítulo IV dessa lei referente ao direito à educação, constatamos que não se utiliza o termo educação inclusiva, mas “sistemas educacionais inclusivos” e “escolas inclusivas”, demarcando um território específico de defesa e de garantia de direitos por parte desse público.

A perspectiva de educação inclusiva que defendemos fundamenta-se no que está posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948), na Declaração Mundial sobre Educação para todos (Unesco, 1990), na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e Declaração de Incheon (Unesco, 2015) em que se consideram todos os sujeitos como diferentes e com direito à escolarização. Em consonância com as proposições das referidas Declarações, apoiamos essa compreensão da educação inclusiva que envolve todos os alunos, inclusive os alunos público-alvo da educação especial e aqueles historicamente excluídos do sistema educacional.

Pela legislação, identificamos que a educação especial está muito bem definida na Lei 9394/96, especificamente no Capítulo V, artigo 58, em que se lê: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”. Sabemos que as terminologias referentes à área de Educação Especial evoluíram ao longo dos anos, até a definição do público-alvo da educação especial

no Decreto 7611/2011¹⁹: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O referido decreto dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seu Art. 1º apresenta:

O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Decreto n. 7.611, 2011).

Vários outros documentos legais apresentam definições e normas referentes à pessoa com deficiência, o que confirma que existe um movimento específico, histórico, consolidado e legítimo de luta pelos direitos das pessoas público-alvo da educação especial, por sua vez muito bem delimitados na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/Decreto 6.949/2009. Assim, fica nítido para nós que quando falamos de educação especial estamos nos referindo a uma modalidade de ensino, direcionada à um público específico e que perpassa todos os níveis, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Já a educação inclusiva refere-se a uma perspectiva de educação, com propostas de atuação que atendam a todo e qualquer estudante, de forma a viabilizar sua escolarização formal na escola regular, o que representa um grande desafio à escola pública brasileira, tendo em vista sua precariedade, falta de estrutura, desvalorização e desqualificação profissional dos professores, dentre outras dificuldades.

Prieto (2005) faz a ressalva sobre os perigos de se reduzir a educação inclusiva à entrada dos alunos com deficiência na escola, uma vez que tal concepção desconsidera todo um percurso histórico de luta da educação especial que teve início em meados de 1854 no Brasil, com ações direcionadas a pessoas com deficiência. Registra-se ainda que na década de 1930, em São Paulo, foi indicado que as referidas pessoas deveriam ser integradas à comunidade e, por volta da década de 1950, alguns alunos cegos começaram a ser atendidos

¹⁹ Vale ressaltar que tal decreto revogou o anterior Decreto 6571/2008 que dispunha sobre o atendimento educacional especializado, e que gerou alguns questionamentos.

nas salas de recursos ou por professores itinerantes. Confirma-se aqui que esse movimento da educação especial é bem anterior ao chamado movimento da educação inclusiva. Além disso, vale ressaltar que também a redução da educação inclusiva ao simples ingresso de alunos com deficiência na escola é um equívoco, pois há um grande risco “de essa população estar na escola e não fazer parte dela – e, assim, continuar excluída, marginalizada só que estando na escola”. (Prieto, 2005, p. 102).

Diante do exposto, está claro que no Brasil, o direito de ingresso e permanência do aluno com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino está assegurado pela lei; no entanto, o nosso maior desafio na atualidade ainda é a garantia da qualidade da educação a todos os alunos, com ou sem deficiência. A educação inclusiva parte do princípio de que todos podem aprender e que as diferenças devem ser reconhecidas, legitimadas, valorizadas e trabalhadas. Dentro disso, é preciso que se ampliem a discussão e a problematização sobre quais medidas deverão ser tomadas para a garantia de uma educação inclusiva em uma escola promotora de aprendizagem e desenvolvimento a todos os sujeitos considerando as diferenças que os singularizam.

É importante destacar que o cenário das políticas públicas educacionais brasileiras foi marcado, ao longo da história, por conquistas e contradições. A institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), em 1996, após décadas de mobilizações sociais em defesa do compromisso público com a educação, representou um avanço e, ao mesmo tempo, significou também a institucionalização da exclusão e do fracasso escolar. Tais políticas, propostas em gabinetes e impostas autoritariamente, desconsideraram os contextos escolares, focaram em propostas práticas sem aprofundamento teórico, mantiveram a desvalorização da profissão docente, o que interferiu na efetivação de práticas realmente inclusivas e, mais do que isso, intensificou o fracasso escolar dos estudantes. (Ferraro & Ross, 2017; Libâneo, 2012; Patto, 2008, 2010; Souza & Rocha, 2008).

No centro das discussões sobre os problemas referentes à institucionalização do fracasso escolar no sistema educacional brasileiro, evidenciamos as contribuições de Maria Helena Souza Patto, nas décadas de 1980 e 1990, com as publicações: “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (Patto, 1987) e “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro” (Patto, 1992), em que denunciou a produção do fracasso escolar na escola pública, e a discriminação e exclusão sofrida pelas crianças provenientes de classes menos favorecidas.

Vale lembrar que até meados de 1960, no Brasil, havia movimentos de lutas populares em busca de melhores condições de vida para a população, que foram proibidos com o

advento da ditadura militar, passando a prevalecer a violência contra qualquer tipo de manifestação do povo, de forma a impedir a mobilização política da sociedade. O período de regime militar beneficiou as classes média e alta em detrimento dos menos favorecidos, e acentuou a desigualdade social. Nos anos pós-ditadura militar, a sociedade se organizou rumo a condições mais justas em todos os âmbitos (educação, saúde, moradia, saneamento, transporte coletivo), sendo que no campo educacional intensificaram-se as discussões, exigindo novos posicionamentos e propostas, de forma a garantir a democratização do ensino e a escolarização de todos. A Constituição de 1988 foi elaborada nesse contexto. (Enid, 2008).

Angelucci (2011) ressalta que a década de 1980 foi realmente palco de investimento na expansão da rede de ensino, tendo em vista garantir às crianças e aos jovens o acesso e permanência à escola, uma vez que havia um número elevado de crianças que abandonavam os estudos ainda no Ensino Fundamental (antigo 1º grau) e, quando permaneciam na escola, encontravam-se em condições de multirrepetências ou frequentando classes especiais. Com o objetivo de democratizar a educação escolar, diante desse cenário de evasão e repetência, ocorreu um período de reformas educacionais, como, por exemplo, implantação do Ciclo Básico, que propôs a eliminação da reprovação escolar em uma tentativa de assegurar aos alunos o tempo necessário para efetivação da alfabetização, mascarando as reais dificuldades a serem enfrentadas como a qualidade do ensino ofertado, dentre outros problemas no sistema educacional brasileiro. Tais reformas se pautavam em concepções preconceituosas acerca dos alunos da escola pública e desconsideravam a importância da participação de toda a sociedade no enfrentamento à exclusão. Na década de 1990, influenciada pelo capitalismo internacional, a educação brasileira passou a focar o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades nos sujeitos para que pudessem competir no mercado de trabalho.

É assim que a política educacional ingressa na rota do engodo, posto que vende a ilusão de ascensão social e de empregabilidade. Constroem-se estatísticas que falem de inclusão escolar e de sucesso da política educacional, que vendam uma imagem positiva do país no exterior, que mantenham internamente a ilusão de que se está superando a “crise” que o país atravessa, e que gerem dividendos para os governantes. (Angelucci, 2011, pp. 195-196, destaque da autora).

No que se refere à democratização do ensino e sua relação com a inclusão e a exclusão, Patto (2010) atesta também que a democratização precisa superar a lógica de colocar toda criança na escola e simplesmente fornecer diploma no tempo previsto, pois essa medida serve apenas para aumentar quantidade de analfabetos, “vítimas de inclusão perversa na educação escolar” (p. 43). Assim, para além da democratização do ensino e o recebimento

de todos os estudantes na escola, sejam eles com deficiência ou não, é preciso considerar o contexto social, cultural, histórico, político da educação e, em uma abordagem crítica, buscar compreender e atuar sobre as diversas dimensões constituintes do processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se ainda a necessidade de que olhemos para o contexto de cada instituição escolar, para que sejam propostas ações inclusivas que rompam com a hegemonia do não aprender dos alunos e principalmente com a justificativa individualizante para o fracasso escolar.

Mais uma vez, ressaltamos aqui que não nos posicionamos contrárias à garantia de direitos das pessoas com deficiência, porém defendemos a importância de lutarmos por uma escola de qualidade a todos e consideramos que a perspectiva da educação inclusiva precisa ser assumida coletivamente como uma proposta de universalização e de democratização da educação, de forma a garantir à população brasileira, tanto o acesso como a permanência com qualidade no sistema educacional regular, em um movimento permanente de desconstrução dessa lógica excludente.

Diante dos equívocos postos entre o que a educação inclusiva se propõe e o que especificamente toca à educação especial, vemos que há também um grande distanciamento entre o que já se tem definido em termos de políticas públicas para a inclusão escolar e as condições concretas das escolas regulares em efetivarem tal inclusão. Diversos autores (e.g. Bueno, 2006, 2008; Buiatti, 2013; Garibaldi, 2017; Glat & Pletsch, 2011, 2014; A. M. L. Padilha, 2015; Prieto, 2005; Prieto, Andrade, & Souza, 2017; Rodrigues, 2006; Skliar, 2003a; Veiga-Neto, 2011) discutem sobre a educação inclusiva e ressaltam, dentre outros aspectos referentes à efetivação da inclusão escolar, que o que está previsto na legislação em termos de propostas políticas diferencia-se sobremaneira do que se encontra nas práticas escolares, o que acirra ainda mais a exclusão.

Rodrigues (2006) destaca que a educação inclusiva se tornou polêmica devido a esse distanciamento entre a legislação e as práticas escolares. Além disso, para o autor, algumas ideias "malfeitas" que interferem no processo inclusivo se disseminaram em torno da educação inclusiva. Essas ideias foram organizadas por ele em cinco grupos, a saber: valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão de sala de aula.

No primeiro grupo, Rodrigues (2006) questiona o fato de muitas pessoas considerarem que a inclusão é uma evolução da integração, pois compreende que a escola integrativa se assemelha à tradicional e a inclusiva pressupõe uma escola promotora de sucesso a todos. Discorda também da ideia de que a educação inclusiva é direcionada para "alunos diferentes", no sentido do que esse termo representa. Em sua percepção, a diferença é construída

historicamente e culturalmente, então, todos nós somos diferentes em razão da cultura e da história que nos constituem, posição com a qual concordamos.

No que se refere à formação de professores, Rodrigues (2006) ressalta que não basta a formação inicial para atuar na perspectiva da educação inclusiva, mas é preciso, também, uma formação profissional e em serviço. Questiona os conteúdos que são trabalhados em espaços de formação, por exemplo, quando se focam conhecimentos técnicos, da etiologia e características da deficiência. Além disso, opõe-se à compreensão de que para realizar a educação inclusiva os recursos são secundários e que importa mais a atitude da escola e dos professores. Nas palavras do autor: “Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências. Por isso não pensamos que seja defensável um sistema de educação inclusiva que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor”. (Rodrigues, 2006, p. 310).

O autor questiona ainda a ideia de que a educação inclusiva seja um sistema barato. Com relação ao currículo, discorda que a diferenciação curricular seja responsabilidade unicamente do professor; atribui essa tarefa à escola e contesta a valorização do currículo social em detrimento do ensino de conteúdos formais. Refuta a ideia de que não é possível desenvolver práticas inclusivas em salas com mais de 25 alunos e, por fim, é contrário à crença de que em salas homogêneas é possível desenvolver um trabalho inclusivo de mais qualidade.

Perante uma distância tão grande entre o que a escola é e o que - por determinação legal - se pretende que ela seja, é natural que se tenham desenvolvido discursos e axiomas que procuram “simplificar” ou “explicar” o que deve ser feito para construir uma educação mais inclusiva. São por vezes as ideias (mal) feitas que contribuem para sedimentar valores e práticas que não se aproximam da educação inclusiva. (Rodrigues, 2006, p. 317, destaque do autor).

Glat e Pletsch (2011) ressaltam a importância de se ter clareza de que a proposta da educação inclusiva não remete exclusivamente às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização e, nesse sentido, cabe às escolas se adaptarem para atender a todos e não o contrário, uma vez que

... fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim, resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre essas, incluem-se metodologias de ensino inadequadas, currículos fechados, que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região em que a escola está inserida, formação desatualizada dos professores e inúmeros outros aspectos presentes no cotidiano escolar. (Glat & Pletsch, 2011, p. 19).

Para Garibaldi (2017) a educação inclusiva é complexa, possui múltiplos sentidos, destina-se a todos, independentemente de sua classe, cor ou gênero, e inclusive aos alunos público-alvo da educação especial que apresentam diferenças físicas, sensoriais e intelectuais. A autora também considera que há uma distância entre os discursos referentes à inclusão e à escola, sendo necessário pesquisar novos conhecimentos em busca da efetivação da inclusão de todos no contexto escolar, a partir de políticas públicas que considerem a realidade das instituições. Defende o reconhecimento das diferenças como enriquecimento educativo e social, a interação participativa, a construção de projeto político-pedagógico inclusivo, o desenvolvimento de trabalho em rede por meio de ações que garantam a todos os alunos, não apenas o acesso às escolas regulares, mas sua permanência, sendo suas necessidades atendidas.

Por essa razão, fazem-se imprescindíveis mudanças de concepções, olhar diferenciado para as diferenças humanas, ampliação dos investimentos no sistema educacional brasileiro de forma a efetivar melhorias no processo de ensino-aprendizagem a todos, pois, se essas condições não forem percorridas, o processo de inclusão somente intensificará ainda mais a exclusão, no interior da escola, dos grupos excluídos ao longo da história. (Patto, 2010).

Skliar (2003a) ao discutir sobre a exclusão, afirma o seguinte:

É bastante conhecida a discussão sobre os usos e os abusos da exclusão que atravessa toda representação das culturas e suas capacidades. Não parece existir um conceito mais naturalizado, quando se trata de descrever as distribuições, as posições, os riscos dos países e dos sujeitos em torno de qualquer atributo, qualquer traço, competência e/ou habilidade. E também não existe uma noção que deslize tão perversamente e tão utilitariamente para mudar de uma vez e a cada momento a posição do olhar e das representações: não existe sujeito que pareça permanecer no sempre *dentro* da exclusão, assim como não existe sujeito que pareça permanecer no sempre *fora* da exclusão. (p. 83, *itálico do autor*).

Veiga-Neto (2011) chama a atenção para o fato de que em um sistema capitalista e neoliberal, a diferença é entendida como caos e impeditiva de que uma sociedade se desenvolva e, dentro disso, são produzidas políticas sociais que consideram os diferentes como “*anormais*” (p. 108) e que devem ser incluídos. Diante dos sujeitos considerados “*anormais*” pela sociedade, há um estranhamento por parte do outro que se julga normal e que por sua vez faz uma proposta de emoldurá-lo dentro de padrões de normalidade. Assim, o autor lança a pergunta: incluir para excluir? Porque, afinal de contas, ao colocar todos os sujeitos no mesmo espaço, no entanto sem condições mínimas de atendimento às necessidades específicas de cada um, acaba escancarando-se a diferença presente no grupo.

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc.- foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. (Veiga-Neto, 2011, pp. 110-111, *itálico do autor*).

Para Garibaldi (2017), a perspectiva do “anormal” se apresenta com frequência nas escolas, sendo que os sujeitos são permanentemente avaliados conforme uma norma imposta. Os alunos não são considerados e respeitados em suas diferenças e não se questiona a norma. Assim, em geral, as escolas buscam a homogeneização e a estabilização. Nas palavras da autora: “Concebida enquanto uma instituição que busca reprodução do saber e que contribui à formação do sujeito enquanto um ser social dotado de capacidades, a escola tem muitos desafios pela frente para se tornar uma escola inclusiva, uma escola pelas diferenças”. (Garibaldi, 2017, p. 65).

Angelucci (2011) também se indigna com a questão da homogeneização presenciada nas escolas e destaca:

Na escola de hoje as diferenças não podem comparecer. Homogeneízam-se as ideias, as práticas e as avaliações. Homogeneízam-se as pessoas; educadores e aluno. Há uma socialização em curso na escola, não podemos esquecer e que vale para todos: crianças ou adultos, bem formados ou mal formados, deficientes, pobres ou “normais”: a formação do sentimento inevitável de que aquilo que somos não é compatível com este mundo, que é preciso que nos adequemos, custe o que custar, doa a quem doer. (p. 221, *destaque da autora*).

Concebemos a escola como um espaço que deveria respeitar a condição e o direito de todos os sujeitos e suas singularidades. Além disso, à escola caberia privilegiar o conhecimento mais elaborado e complexo produzido e acumulado pelo homem ao longo da história da humanidade, ao invés de reproduzir a “*pauperização do saber*” (Barroco & Tuleski, 2007, p. 25, *itálico das autoras*) como tem acontecido com a escola contemporânea, em razão da influência da ideologia neoliberal. Assim, reiteramos a importância de participação da sociedade nos debates, no enfrentamento e na busca de soluções para a exclusão/inclusão escolar, em uma perspectiva de que haja uma desconstrução sobre esse movimento de homogeneização, abrindo espaço para as diferenças humanas dentro (e fora) da escola e para a apropriação do conhecimento qualificado e historicamente construído.

C. A. T. Padilha (2013), ao discutir sobre a importância de uma escola de qualidade e ao analisar a escola no Século XXI, alerta para o fato de essa instituição não conseguir atender

a princípios básicos de uma escola pública, laica, universal e gratuita. Assim, o autor esclarece:

A escola não é universal, visto que é excludente, não permite que inúmeros indivíduos a frequentem e ali encontrem com uma formação que considere e respeite a diferença dos seres humanos. Mesmo àqueles [sic] que estão dentro dessas instituições educacionais, são postos à margem em razão da desigualdade e do preconceito. Em alguns casos a escola não é laica, já que em muitos lugares a educação sucumbe ao poder das confissões religiosas, que concebem como modelo ideal de formação àquele que vincula práticas educativas a valores religiosos, segregando os que não partilham de determinada fé. Tampouco é gratuita e pública, graças à constante afirmação do pago e do privado em tempos de expansão capitalista, justamente em nome de uma qualidade que nada tem a ver com o fenômeno educacional, pois segue o modelo aplicado às linhas de produção – onde se procura explorar intensamente os trabalhadores, forçando-os a elaborar produtos cada vez mais aperfeiçoados, em cada vez menos tempo e em grande escala, aprisionando gestores e professores, deveras oprimidos pelo sistema, e desumanizando alunos, que aos poucos vão perdendo suas identidades ao se transformarem em meras mercadorias, números para estatísticas oficiais. (C. A. T. Padilha, 2013, p. 10).

No mesmo ponto de vista do autor, reforçamos a importância de se romper com a lógica mercantilista e excludente da educação, com a segregação e o preconceito e instituir-se a inclusão, a emancipação, e a criação em busca de uma escola de qualidade. No entanto, para que isso realmente se efetive, faz-se necessário um novo modelo de governo que compreenda a educação como prioritária.²⁰

Patto (2008) alerta para o uso exacerbado do termo inclusão em um momento caótico de sociedade em que o capitalismo produz a exclusão de grande parte da população. Em suas palavras: “Num momento de dispensa em massa do trabalho, fala-se o tempo todo em incluir. Resta saber em que termos. Este é o cerne da questão. Para respondê-la é preciso entender o processo de exclusão sob o modo capitalista de produção ontem e hoje” (p. 26). Na perspectiva da autora, se a grande massa é excluída, torna-se incoerente falar de inclusão.

No que se refere ao respeito aos direitos humanos, Barroco, Matos e Orso (2018) destacam o retrocesso atual que estamos vivendo quanto ao que está previsto na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e na Constituição Federal de 1988. Ressaltam que no momento presente o mundo está diante de a maior crise humanitária desde a criação da ONU

²⁰ Ressaltam-se os grandes retrocessos que a educação brasileira tem sofrido atualmente em virtude de medidas do governo vigente, dentre elas: contingenciamento e bloqueio de verbas para as universidades federais (com repercussão direta em pagamentos de despesas básicas, no FNDE, Capes e manutenção de bolsas de pesquisas); implantação do Programa Future-se (que incentiva a participação da iniciativa privada na educação); implantação do Programa Nacional de escolas cívico-militares (com o ensino inspirado em escolas militares do exército); extinção da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (que buscava assegurar o direito à educação com equidade e qualidade) etc.

há mais de 70 anos, expressa por meio dos confrontos fortemente armados que têm durado anos em algumas regiões mundiais e têm provocado, além do extermínio de toda uma população, movimentos de refugiados em todo o mundo em busca de sobrevivência.

Evidencia-se aqui uma pré-disposição à barbárie em que todo um combinado é deixado de lado. Isso se dá em virtude do aumento de miserabilidade decorrente da adversidade de fenômenos da natureza com a ocorrência de catástrofes ambientais, mas também, e principalmente, devido a políticas de acirramento de exploração dos povos, incitando a violência, levando milhares de famílias a abandonarem seus países em busca de melhores condições de vida. Essa realidade traz interferências para todos os seres humanos e precisa ser vista, olhada, enfrentada por todos. O sistema capitalista já produziu conhecimento e tecnologia suficientes para encontrar saídas para a maioria dos problemas vividos no cotidiano, mas a pergunta que fica: será que é interesse dessa forma de governo? (Barroco, Matos, & Orso, 2018; Meira, 2012).

Nesse viés, vemos que estamos lidando com a vulnerabilidade de crianças e jovens sendo formados em um mundo muito desigual, altamente violento, desumano, no qual somente encontraremos saída na coletividade, uma vez que no individualismo escancaram-se nossas fragilidades. Ou seja, é necessária uma força-tarefa de todo um grupo, em um movimento organizado por todos os povos para romper com a lógica violenta e excludente que se instaurou nos dias atuais. Dentro disso, pensar em uma educação inclusiva, diante de um mundo altamente excludente, parece distante e pouco possível. No entanto, é necessário que se percorra o caminho das pedras, passo a passo, corpo a corpo, em uma luta coletiva em prol da libertação e da emancipação humana. (Barroco, 2018)²¹.

No que se refere, especificamente, à inclusão escolar, na literatura nacional encontramos autores que defendem a inclusão total, em que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar o ensino regular comum, dentre esses autores, destacamos Mantoan (2013b) que discorda da manutenção de escolas especiais, pois acredita que enquanto houver escolas que realizem trabalhos específicos para aluno com deficiência, esse público continuará excluído do ensino comum. Além disso, a autora afirma que também não é suficiente apenas a garantia de acesso às escolas regulares, como podemos ver pelo excerto abaixo:

²¹ Reflexões e contribuições de profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco em aula inaugural ministrada aos alunos da pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia em 14 de agosto de 2018, promovida pela coordenadora da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da UFU, profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva. Tema da aula: “Capitalismo, exclusão e acessibilidade: conteúdos essenciais à Psicologia e Educação”.

A garantia do acesso e permanência de todos à escola comum é absolutamente necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossas redes de ensino. O direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um. (Mantoan, 2013b, p. 1).

Considerando que em toda e qualquer situação de ensino nos deparamos com a heterogeneidade e lidamos com alunos que representam as diferenças constitutivas da nossa condição humana, é importante que tenhamos clareza de que uma proposta inclusiva pressupõe atender a todos, e a cada um, trazendo benefícios aos sujeitos inseridos no contexto escolar. No entanto, defendemos que para que o ensino regular consiga cumprir sua função de ensinar a todos, é preciso que se garantam também a todas as escolas infraestrutura adequada, equipamentos, instrumentos e métodos diferenciados, formação continuada ao professor, além de uma equipe e redes de apoio que forneçam sustentação ao trabalho escolar realizado de forma a atender a todos, sem exceção.

Vale ressaltar aqui a importância de políticas públicas efetivas que assegurem o funcionamento dessa escola de qualidade em termos de estruturas arquitetônicas, recursos físicos e humanos, bem como, no quesito valorização da profissão docente com transformações significativas nas condições de trabalho, remuneração e jornadas diárias do professor. No que compete à escola especificamente, defendemos a realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar, cabendo aos atores envolvidos com o processo educacional a proposição de um Projeto Político Pedagógico que seja inclusivo, em que constem propostas de ensino baseadas em um currículo integrado, que contemple as especificidades dos diferentes alunos, contando com a participação de toda a comunidade escolar. Aqui não estamos sugerindo simplesmente a adaptação de conteúdos ou de estratégias, mas a elaboração de propostas específicas ao público atendido em cada escola, sem perder de vista a função da escola em viabilizar aos alunos apropriação do conhecimento científico produzido historicamente e a humanização dos sujeitos.

Buiatti (2013, p. 90) afirma que “oportunizar a escola para todos carece de uma prática que reconheça as diferenças que são inerentes e inquestionáveis a todos os sujeitos. A diferença não pode ser compreendida a partir da visualização de semelhanças, na comparação de pessoas, atos ou comportamentos.” A autora considera fundamental que se estabeleça igualdade de condições aos alunos para aprenderem e desenvolverem-se, sem, no entanto, desconsiderar suas diferenças.

Para isso é necessário disponibilizar instrumentos e métodos diferenciados, que considerem as demandas específicas de cada estudante, além de uma reorganização da escola

e nos ambientes de aprendizagem, que levem em conta as diferenças individuais caracterizadas por aspectos cognitivos e culturais distintos, habilidades e histórias pessoais diversas, dentre outras características dos sujeitos que os singularizam. (Angelucci, 2011; Buiatti, 2013).

Em relação às adaptações metodológicas, Mantoan (2013a) alerta para o fato de que, na perspectiva da pedagogia das diferenças, a opção de flexibilizar as escolas não significa diferenciar o ensino para determinados estudantes. Para essa autora, adaptar currículos, facilitando atividades para os alunos, remete a um ensino paralelo e segregatório e isso é o contrário de reconhecer as diferenças dos alunos e legitimá-las. Como ressaltam Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010, p. 119), “estar incluído não é apenas estar presente, é também ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão”.

Algumas pesquisas e estudos (e.g. Carbone Carneiro, 2012; Góes, 2012; Paiva & Nunes, 2013; Sekkel et al., 2010; Sekkel & Mattos, 2014; Vital, 2012) têm abordado questões referentes à Educação Infantil inclusiva propondo discussões sobre a importância de ambientes inclusivos desde essa etapa de escolarização na promoção de experiências e desenvolvimento de atitudes que respeitem as diferenças.

Em estudo anterior, Paiva e Nunes (2013) relataram um trabalho inclusivo realizado com uma criança com deficiência no ensino regular ao longo de dois anos. As autoras ressaltaram o quanto o ingresso da referida criança na escola aos quatro anos de idade trouxe contribuições importantes para a sua aprendizagem, seu desenvolvimento e relacionamento com seus pares. Além disso, evidenciaram as contribuições para toda a turma, para os professores e para familiares das crianças que, na convivência com as diferenças identificadas e reconhecidas no grupo, apresentaram-se mais sensíveis, colaborativos e solidários.

Sekkel e Mattos (2014) também realizaram um estudo com crianças de creches e pré-escolas inclusivas com o objetivo de investigar se a convivência em instituições inclusivas tem influência sobre as atitudes das crianças em relação à aceitação das diferenças. As autoras constataram a importância de uma Educação Infantil inclusiva para o fortalecimento das experiências infantis e para a manutenção de uma abertura ao diferente.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre as interações entre crianças da Educação Infantil para conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas, Vital (2012) identificou algumas dessas atitudes entre as crianças, referentes a questões de gênero, diferenças físicas significativas e diferenças religiosas. A pesquisadora apontou para a

importância de discussões e ampliação de outros estudos que envolvam o preconceito na infância e interferem na inclusão escolar nessa fase de desenvolvimento.

Em nossa percepção, a escola regular comum apresenta-se como um lugar favorável para a construção de novos referenciais acerca do respeito às diferenças humanas e no enfrentamento ao preconceito presente na escola e na sociedade. Sendo assim, a convivência entre crianças com deficiência ou outras diferenças e os demais alunos em um mesmo espaço de escolarização, desde o início da escolarização formal, poderá trazer benefícios significativos para mudanças pretendidas nas relações sociais, inclusive fora da escola. Nesse sentido, concordamos com Sekkel et al. (2010) quando apontam:

Temos como hipótese que a experiência de convívio entre crianças com deficiência ou outras diferenças significativas e aquelas ditas normais, juntamente com uma equipe envolvida no trabalho da escola, pode ter um poder transformador nas relações estabelecidas, tendo como resultado o aprendizado da valorização e do respeito às diferenças e a diminuição do preconceito e da discriminação entre todos aqueles que participam do trabalho educativo. (Sekkel, 2010, p. 118).

Para Figueiredo (2010), o Brasil está na vanguarda em relação a muitos países da Europa e da América do Norte no que se refere à legislação para a educação inclusiva. Tal posicionamento, no entanto, não garante a acessibilidade ao conhecimento se não houver uma real transformação estrutural das escolas brasileiras; ou seja, ainda precisa-se caminhar bastante para que as nossas escolas, de fato, atuem em uma perspectiva inclusiva e favoreçam a todos a aprendizagem e o desenvolvimento. A autora defende que a escola deve trabalhar com uma gestão democrática e participativa de alunos, professores e demais atores do contexto escolar, priorizar a participação efetiva de todos os envolvidos, incentivar o compartilhamento de projetos, cooperação e colaboração na sala de aula entre alunos e na relação entre professores, estabelecendo-se metas comuns e coletivas ao desenvolvimento de todos. Nesse sentido, a escola precisa estar atenta às diferenças, valorizar o papel social de cada um, favorecendo que os alunos se percebam como participantes ativos no processo de aprendizagem.

Em uma escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças dos alunos, o ensino e o apoio ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem, garantindo a participação efetiva dos alunos em todas as práticas educativas. Elas se embasam na implementação de um ensino que leve em conta as especificidades de cada sujeito e que faz apelo à cooperação entre os alunos em situação de aprendizagem. O professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, favorecendo a atividade conjunta entre alunos com e sem deficiência no momento da realização de projetos comuns. (Figueiredo, 2010, p. 64).

W. B. Ferreira (2015) faz uma reflexão acerca da situação da inclusão no Brasil após 20 anos da Declaração de Salamanca. Em sua compreensão, com o movimento da educação para todos, ocorreu a massificação da educação e as escolas brasileiras enfrentaram uma crise de paradigmas, pois tiveram que aprender a receber e acolher estudantes diferentes, porém avançaram muito pouco no sentido de oportunizar a todos, inclusive aos alunos com deficiência, o acesso à sociedade de informação. Para a autora, a escola deveria favorecer o desenvolvimento integral por meio de métodos diferenciados e uso da tecnologia, criando oportunidades de alfabetização digital, para oportunidades na vida adulta. Em sua percepção, as palavras fortes do novo milênio são: “justiça social, igualdade de direitos, combate à pobreza, equidade entre gêneros, educação para todos/as, educação inclusiva, educação digital, diversidade humana e respeito às diferenças”. (W. B. Ferreira, 2015, p. 91).

Na avaliação de W. B. Ferreira (2015, p. 94), ainda falta muito para que as escolas consigam desenvolver um trabalho efetivamente inclusivo uma vez que:

Mudanças educacionais e culturais demoram a se estabelecer porque implicam profundas mudanças de crenças, de concepções pedagógicas, atitudes e comportamentos. Embora a educação inclusiva já esteja comemorando o seu vigésimo aniversário, as mudanças no cenário mundial e brasileiro já revelam que estamos longe de atingir escolas para todos/as.

Concordamos com os apontamentos de Figueiredo (2010), W. B. Ferreira (2015) e demais autores desta seção, no que se refere ao caminho que ainda precisa ser trilhado para que se efetive a educação inclusiva. Diante do exposto, vemos que há mais de 25 anos transcorridos desde o início dos estudos sobre inclusão escolar no país, apesar de grandes avanços em torno da questão, muitos entraves ainda permanecem e evidencia-se a necessidade premente de mudanças de paradigmas, rompendo com preconceitos, enfrentando as resistências e contradições sociais enraizadas em nossa sociedade, bem como a ampliação de um olhar inclusivo, sem discriminação.

Constatamos no atual cenário educacional a predominância da exclusão “da” e “na” escola, identificada não apenas nos alunos com deficiência ou naqueles que não aprendem como os demais, mas também nos professores que são excluídos das definições políticas que incidem sobre suas próprias práticas e refletem na (des)valorização da profissão docente e na sua condição de bem-estar no trabalho. Verificamos com isso um discurso dissonante, em que o binômio inclusão/exclusão se sobressai. (Angelucci, 2011; Ferraro & Ross, 2017; W. B. Ferreira, 2015; Libâneo, 2012; Patto, 2010; Souza & Rocha, 2008).

Vale ressaltar que diversas críticas são feitas ao termo “educação para todos”, que se tornou discurso oficial e globalizado, pois pode mascarar as reais necessidades de apoio à escolarização dos grupos historicamente excluídos e marginalizados, dando uma conotação de uma visão homogeneizante e harmônica dos sujeitos, negando as diferenças constitutivas que os identificam. O termo também pode levar as pessoas a caírem na armadilha da visão do “para todos” traduzido como “para ninguém” como a equivocada percepção de uma parcela significativa da população de que aquilo que é público (e por esse motivo, direito de todos e deveria ser preservado por todos), muitas vezes é negligenciado pelos sujeitos que olham para o público como algo de ninguém e por isso pode ser deteriorado.

Rabelo, Jimenez e Segundo (2015) formulam vários questionamentos ao termo “educação para todos”, e propõem uma reflexão crítica, fundamentada em pressupostos marxistas. Nas palavras dos autores:

Observamos que ao mesmo tempo em que se propõe a universalização da educação como meta principal em termos mundiais, existem, nas próprias declarações, limites e controvérsias para a abrangência de tal intento. Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais. (Rabelo et al., 2015, p. 16).

Ressaltamos que a nossa defesa não é usar o termo “educação para todos” em uma perspectiva de diluir ou negar as singularidades dos alunos, nem tampouco desconsiderar a importância de que seja algo assumido e preservado coletivamente, inclusive pelo poder público; pelo contrário, mas de percorrer uma proposta de educação que realmente consiga abarcar as diferenças humanas presentes na escola e na sociedade; uma proposta de educação construída por todos, sujeitos singulares e para todos.

O fato de os direitos estarem assegurados em termos de legislação não é garantia de que serão materializados. Com isso, reiteramos a necessidade de se romper com a lógica de exclusão buscando garantir por meio de políticas públicas a efetivação de uma educação inclusiva que atenda a todos, com as devidas ressalvas feitas com relação ao que o termo “educação para todos” pode representar. Ao olharmos para os avanços conquistados e, ainda, frente a tantos desafios apontados anteriormente, perguntamo-nos o que se faz necessário, de fato, para implementar tal educação? Construção de um novo modelo de governo, sociedade, escola? Ampliação e/ou reformulação das Políticas Públicas? Garantia de equidade social a

toda a população brasileira? Proposição de uma revisão curricular ou maior criticidade na elaboração e definição dos currículos escolares? Formação docente adequada, contínua e permanente?

Temos ciência de que essas e outras condições precisam ser atendidas, tendo em vista a sociedade e escola democrática, inclusiva, emancipadora e ética que almejamos, desta forma, no próximo subitem apresentaremos as contribuições de alguns autores referentes às questões que envolvem a formação docente. Destacamos que ao escolher nos determos mais especificamente à formação docente nesse trabalho de pesquisa, não estamos responsabilizando os professores pelas mazelas da educação e/ou sociedade brasileira. Pelo contrário, constatamos sua luta permanente por um ensino de qualidade e o sofrimento demasiado frente aos desafios e dilemas que vivenciam cotidianamente e, por isso, consideramos importante produzirmos conhecimentos que possam auxiliá-los em sua árdua tarefa de ensinar nos tempos atuais. Os professores estão na linha de frente, isso é fato e precisa ser visto com o devido compromisso e respeito.

Evidenciamos, assim, a importância de um trabalho formativo com os professores, para que possam lidar com a heterogeneidade do público que atendem e com as diferenças humanas presentes no contexto de sua sala de aula, de forma a desenvolver uma prática pedagógica que reconheça essas diferenças e especificidades. A inclusão está entre um dos grandes desafios da educação na contemporaneidade e, enquanto não for enfrentada e assumida por todos, dificilmente presenciaremos mudanças no cenário educacional brasileiro. A inclusão pressupõe abertura para o novo, para as diferenças e singularidades dos sujeitos; para incluir é preciso que cada um deixe de olhar apenas para si e volte seu olhar para a coletividade; incluir não é apenas receber e acolher pessoas diferentes em determinados contextos, mas viabilizar sua permanência, apropriação e usufruto do patrimônio cultural construído historicamente pela humanidade.

1.2 Perspectivas de formação docente: de que formação o professor realmente precisa?

Presenciamos cotidianamente problemas de diversas ordens e proporções na educação brasileira e uma infinidade de pessoas não se cansa de apontar a formação de professores (ou a ausência, insuficiência ou inadequação desta) como uma das responsáveis por tais questões. Com isso, o tema formação de professores está permanentemente em debate, reunindo professores, pesquisadores e outros estudiosos em torno de discussões e reflexões sobre os

caminhos e possibilidades de viabilizar que a escola cumpra sua importante função na educação do indivíduo, na apropriação do conhecimento historicamente acumulado e na humanização dos sujeitos. Está claro para nós que a formação docente é um dos aspectos que precisam ser analisados quando nos referimos à busca por uma escola de qualidade e que efetivamente cumpra seu papel. Porém, a dimensão política, a organização curricular, a equalização das condições sócio-econômico-culturais da população, a equidade social, dentre outras tantas questões, precisam caminhar juntas nessa luta. Focalizar somente a formação docente é excluir o caráter eminentemente coletivo das inúmeras dimensões que compõem o campo educativo.

Libâneo (2015), estudioso do campo da didática, considera-a como ciência profissional e responsável por delinear os saberes profissionais que serão utilizados na ação docente em sala de aula e formular conceitos, metodologia, e outros meios de ação que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, “não há formação de professores fora da didática” (p. 12), sendo assim, discorda da substituição do ensino da didática pelo de formação de professores nas universidades. Em sua compreensão, é diferente dominar os conteúdos específicos de sala de aula e compreender as características sociais e legais da profissão, por exemplo. Defende a importância de ambos os conteúdos.

O autor alerta para o fato de que as políticas educacionais brasileiras, desde os anos 1990, têm focado na meta de redução da pobreza e inserção social, e os currículos têm se baseado em ações de proteção, acolhimento social e econômico, abordando conteúdos mínimos. Devido a isso, o papel destinado ao professor tem se reduzido a uma atuação técnica e não se espera desse profissional uma formação tão aprimorada:

Especificamente em relação à formação de professores, uma escola cuja função é atender necessidades mínimas de aprendizagem visando meramente ao acolhimento social dos pobres não necessita de um professor com formação muito aprimorada, basta que ele seja um bom técnico que saiba aplicar conhecimentos produzidos por outros, ensinar e resolver testes e “acolher”. É esse o papel reservado ao professor pelas urgências financeiras internacionais. Da mesma forma que para os alunos se oferece um *kit* de habilidades para sobrevivência, ao professor é oferecido também um *kit* de sobrevivência docente, ou seja, um treinamento em métodos e técnicas, uso de materiais e textos, formação pela EaD, em vez de uma formação ampla e integral. (Libâneo, 2015, p. 14, destaque do autor).

Em sua perspectiva, a formação inicial dos professores é uma função importante da universidade e precisa ser foco de atenção, porém acredita que os problemas do exercício profissional docente “não se restringem à formação inicial, já que são notórias as deficiências

na remuneração e nas condições de trabalho, assim como são sabidas a parcimônia [*sic*] dos recursos públicos destinados à educação pública”. (Libâneo, 2015, p. 15).

Gatti (2015), ao tratar do tema formação inicial de professores, faz as seguintes perguntas, dentre as quais, destacamos: Por que formar professores? É preciso e é importante formar professores? Para responder a essas questões, a autora ressalta a relevância de o professor ocupar o seu lugar de mestre, e de considerar a singularidade da relação aluno-professor.

. . . o professor assumirá valor essencial quando se tornar um mestre – aquele que, além do saber indispensável a um professor, mostra-se como uma lição de humanidade, de forma que a relação professor-aluno é experimentada como uma dimensão fundamental do mundo humano. Ser um mestre é importante porque cada existência firma-se e afirma-se em contato com as existências que a rodeiam, e a relação professor-aluno pode ser algo singular, como uma relação mestre-discípulo, no sentido em que nessa relação pode-se constituir um sentido para a vida, para além dos conhecimentos, com a descoberta de valores essenciais. (Gatti, 2015, p. 230).

Na perspectiva de Gatti (2015), o currículo de formação inicial de professores precisa ofertar tanto disciplinas com conteúdos específicos quanto disciplinas que contribuam com a formação humana dos sujeitos, uma vez que nas ciências da educação há uma grande quantidade de conhecimentos. Para o desenvolvimento humano das novas gerações, a autora assinala que as licenciaturas precisam revolucionar suas perspectivas de formação para garantir aprendizagens cognitivas e socioafetivas a crianças e adolescentes, considerando os contextos socioculturais em que vivem.

Desse modo, é preciso que encaremos o fato de que um professor tem responsabilidades sobre as novas gerações. Ter consciência disso nos coloca diante do compromisso imprescindível de garantir o investimento na formação, tanto inicial quanto continuada. Os currículos de formação inicial precisam ser revistos; a heterogeneidade deve ser valorizada; os conhecimentos carecem de um significado social e as relações sociais, dentro e fora da escola, necessitam de um olhar diferenciado. A formação de professores, nesse prisma, deve garantir aos docentes trabalharem de forma interdisciplinar e com diferentes visões de mundo. Ao mesmo tempo, as pesquisas e conhecimentos produzidos na universidade devem se aproximar do chão da escola. A formação continuada precisa deixar de ser uma proposta para suprir o que faltou na formação inicial. (Gatti, 2019)²².

²² Reflexões e contribuições de Bernardete Gatti em palestra proferida na Universidade Federal de Uberlândia no dia de 24/09/2019, intitulada: “Formação inicial para a docência na Educação Básica: cenário e seus desafios”. Recuperado de <http://www.comunica.ufu.br/ufu-em-imagens/2019/09/palestra-profa-bernardete-gatti-e-reuniao-do-forum-de-licenciatura>

Ao discutir sobre espaços alternativos de formação inicial docente, André (2015) recorreu a uma pesquisa de âmbito nacional, coordenada por ela, que envolveu vários pesquisadores em sete estados brasileiros. Os objetivos da pesquisa foram analisar as implicações dos programas Pibid, Bolsa Alfabetização e Bolsa-formação-aluno-aprendizagem na formação e desenvolvimento profissional de futuros professores. Concluiu-se que os três programas buscam aproximar conhecimentos produzidos nas universidades e no campo profissional, possibilitam a imersão na escola e estreitam a relação entre teoria e prática. Além disso, foram apontados pelos participantes dois principais aspectos oportunizados pelos programas: vivenciar situações concretas e compartilhamento de práticas. A autora referenda as proposições de Nóvoa (2011) no que se referem a uma proposta de formação que valoriza a escola como espaço de formação de professores e como espaço de diálogo entre pares, em uma modalidade colaborativa.

Em outro estudo, André (2016) discute as possibilidades de formação do professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. Aposta em uma perspectiva de formação de professores autônomos, críticos, reflexivos e pesquisadores de suas próprias práticas. “Intencionamos que o professor aprenda a perguntar, indagar-se, a colocar-se diante da realidade. Se não houver essa possibilidade no trabalho de formação, não vamos conseguir que haja o desenvolvimento de sujeitos autônomos, pesquisadores”, assinala André (2016, p. 22).

Para Nóvoa (2017), é preciso pensar em uma formação docente para o exercício de uma profissão. Na perspectiva do autor, o campo “formação de professores” trata-se de um problema político e não técnico e deve passar por transformações; defende que a formação deve fortalecer o professor como profissional, bem como a própria profissão. Aponta a importância da reorganização do lugar da formação de professores e elenca cinco posições/posturas necessárias ao professor: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudem a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. (Nóvoa, 2017, p. 1121, *itálico e destaque do autor*).

Nóvoa (2017) ressalta ainda a relevância de uma maior articulação entre Ensino Superior, escolas de Educação Básica e professores, garantindo que os estudantes tenham

contato com outras escolas e outros professores ainda no período do curso de magistério. Além disso, sugere que cada docente encontre sua forma própria de dar aula; faça análises sistemáticas do seu trabalho e realize estudos para uma recomposição pedagógica de seu trabalho; e, por fim, que o professor assuma sua posição publicamente, discuta temas da educação e participe na construção de políticas públicas.

Alguns autores (e.g. Facci, 2004; Richter, 2015; Saviani, 2009) propõem uma formação docente baseada na humanização, na apropriação do conhecimento científico e na conscientização dos professores das dimensões político-ideológicas envolvidas no processo educacional. Outros estudiosos (e.g. Aragão, 2012; Imbernón, 2015) focam a valorização da atuação docente, a reflexão sobre o seu próprio trabalho escolar e consideram relevante trabalhar com os professores aspectos relativos à prática e aliá-la à teoria; apostam na indissociabilidade entre teoria e prática. Alguns pesquisadores (e.g. André, 2016; Zeichner, 1998, 2010; Butlen, 2015) ressaltam a importância de que os professores sejam pesquisadores de sua própria prática e consideram relevante a aproximação entre pesquisadores do Ensino Superior e da Educação Básica. Há também aqueles que defendem a formação no contexto de trabalho, no próprio *lócus* de trabalho docente. (e.g. Alvarado-Prada, Freitas, & Freitas, 2010; Aragão, 2012; Canário, 2006).

Richter (2015) questiona a concepção prático-reflexiva de formação docente que por atender a interesses do capital, políticos e ideológicos mantém a lógica individualista, imediatista, meritocrática, dentre outros aspectos apresentados pela autora. Discorda do enfoque dado à autoformação, ao aprender com a experiência, de forma particularizada, desconsiderando o papel do outro e do coletivo nesse processo e, ainda, negligenciando o conhecimento científico. Em sua perspectiva, essa concepção prático-reflexiva responsabiliza os docentes pela (má) qualidade da educação, sendo que “o trabalho do professor não se materializa em um objeto físico, mas sim na humanização”. (Richter, 2015, p. 103).

Fundamentada no materialismo histórico-dialético, Richter (2015) sustenta a importância da constituição do sujeito, da dialética e dos conhecimentos científicos para a constituição dos conhecimentos abstratos. Alerta para as armadilhas do sistema capitalista na alienação do sujeito interferindo na humanização, como verificamos no trecho que se segue:

O significado social da educação (humanização), na sociedade capitalista, não raro, é corrompido e alienado diante dos interesses da classe dominante. Assim, a educação vive as contradições desse sistema, no qual ao mesmo tempo a educação é envolvida em mecanismos de reprodução quanto nas possibilidades de transformação da sociedade e a formação de professores deve garantir a compreensão desse movimento. É necessário ter claro qual é o

significado social que envolve a nossa concepção de formação de professores. (Richter, 2015, pp. 106-107)

Concordamos com a autora supracitada e ressaltamos o que já havíamos apontado sobre a reflexão do professor em outro estudo realizado (L. G. A. Nunes, 2005), em que defendemos a necessidade de que não se perca a dimensão político-epistemológica envolvida na formação docente. Ou seja, é preciso que haja engajamento político e mudanças concretas na escola, além de compromisso ético com os professores, respeitando-os e valorizando-os. Nessa direção, resgatamos as ponderações de Patto (2010), ao afirmar que uma educação de qualidade será possível quando houver valorização do professor por meio de formação adequada, remuneração justa e democratização do seu fazer docente.

Para bem formá-lo, é preciso garantir-lhe informação e formação de atitudes intelectuais que possibilitem a crítica da realidade brasileira, em geral, e da educação, em particular, a reflexão sobre a origem social do preconceito e sua natureza ideológica e a discussão sobre o lugar real e o lugar possível da escola pública numa sociedade de classes. Ao fazer tais afirmações estou dizendo que o professor é um trabalhador intelectual e que sua formação é um longo processo que transcende meros treinamentos técnicos de caráter burocrático. (Patto, 2010, p. 44).

Neste momento, vale reiterar a premente necessidade da valorização da profissão docente. Muitas vezes, o não reconhecimento de sua real importância e a falta de compreensão da complexidade que envolve tal profissão fazem com que poucos investimentos sejam destinados à educação. Além disso, presenciam-se poucas propostas formativas que focam a qualidade da formação, processual e de forma contínua, sendo valorizados, em maior escala, cursos aplicados de forma aligeirada, não trazendo contribuições efetivas ao processo educacional. O conhecimento e a educação nessa perspectiva parecem ser considerados como mercadorias, do que discordamos veementemente.

Butlen (2015) discute as limitações da formação profissional para atuar na Educação Básica quando se levam em conta apenas saberes produzidos na Universidade. Na sua compreensão, a necessidade da profissionalização dos professores é um fato inquestionável, sendo fundamental que se considerem os saberes construídos pela reflexão e pela pesquisa no contato direto com as instituições escolares. Dentre outros questionamentos, Butlen (2015, p. 49) levanta a seguinte pergunta: “quem pode e deve formar professores: os especialistas nos conteúdos disciplinares ou os profissionais da escola, capazes de apresentar os gestos essenciais do ofício docente?” Diante de tais questões, apresenta a figura do professor formador, como alguém que surge, dentre aqueles que se destacaram em termos de

desempenho no ambiente acadêmico, para tentar auxiliar o docente nessa pretendida formação profissional.

Zeichner (2010) destaca que, durante todo seu percurso como professor universitário e no seu trabalho junto à formação inicial de professores, sempre procurou fortalecer a conexão entre o que os graduandos fazem nos estágios quando estão na Universidade e no decorrer de sua formação docente. Menciona que em sua experiência profissional nos EUA, geralmente, a supervisão de estudantes em processo de formação inicial docente é feita por alunos da pós-graduação e que estes nem sempre se veem preparados para essa função. Observa que apesar de haver cada vez mais consenso entre estudiosos sobre o fato de que os professores devem aprender em sua própria prática, ao contrário de serem preparados para a prática, ainda não se tem clareza sobre as condições necessárias para a aprendizagem docente se efetivar. Alguns defendem estágios profissionalizantes que preparam graduandos para o exercício da profissão e outros defendem a entrada gradual dos professores na prática por meio de programas, como de residência docente, por exemplo. Na percepção de Zeichner (2010, p. 484), a questão está na “desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a termo tais práticas”.

Faz-se necessário assim que, na formação inicial de professores, sejam criados espaços para aproximar professores da Educação Básica e do Ensino Superior, aliando conhecimento prático-profissional e acadêmico. Para isso, é preciso encontrar maneiras de levar o saber acadêmico aos professores da Educação Básica a fim de apoiar a aprendizagem dos professores ao longo de sua formação. (Zeichner, 2010).

C. A. Silva (2015) acredita que o professor da Educação Básica se forma nas Universidades, nos centros de formação, mas também no seu próprio contexto de trabalho. Nesse sentido, cabe dar voz ao professor nos diferentes debates da educação, em vez de legitimar apenas os discursos dos docentes e pesquisadores do Ensino Superior.

Conhecimento científico não é a única forma de saber existente e o conhecimento científico disponível sobre a organização do trabalho pedagógico ainda é claramente insuficiente para responder de forma isolada pela complexidade das questões a ser enfrentadas. A formação de professores não pode, assim, ser delegada aos chamados “especialistas” e não pode ser realizada apenas no interior das instituições em que eles desenvolvem seu trabalho, as universidades e demais instituições de ensino superior. Também não pode, evidentemente, ser deixada ao sabor do acaso e da boa vontade de quem por ela se interessar. (p. 139).

Assim, o autor propõe que haja um espaço público de discussão sobre a formação com a participação tanto de especialistas como de professores atuantes na Educação Básica a fim

de se estruturar uma proposta que abarque as questões e necessidades percebidas pelos pesquisadores e as demandas e anseios dos professores; ou seja, “um processo de negociação permanente entre ‘especialistas’ e ‘homens comuns’ para a definição dos fins mais relevantes a ser [*sic*] procurados e dos meios mais adequados para que eles sejam alcançados”. (C. A. Silva, 2015, p. 139).

Imbernón (2015), ao analisar os desafios da docência no século XXI, aponta a importância da valorização do conhecimento do professor, tendo em vista o aumento da complexidade do trabalho docente. Considera que o professor precisa retomar o protagonismo, mas também aprender a trabalhar de forma coletiva, para ampliar sua ação no campo educacional. O autor indica a necessidade de uma nova formação que considere a reflexão sobre suas práticas, as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a autoavaliação, dentre outros aspectos importantes, e a presença de professores da educação básica no processo de formação docente. Nas palavras de Imbernón (2015):

A formação deve se apoiar em uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes, a fim de lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e, com isso, se realizar um processo constante de autoavaliação que oriente o desenvolvimento profissional. A orientação até esse processo de reflexão exige um enfoque crítico da intervenção educativa, uma análise da prática desde a perspectiva dos pressupostos ideológicos e práticos que estão nas bases, o que supõe que a formação permanente deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e deve questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e cada professora e da equipe coletivamente. (p. 81).

Os saberes escolares, segundo Cunha (2015), são indispensáveis aos processos de formação, por representarem os conhecimentos historicamente acumulados; no entanto, é preciso que se levem em consideração também os saberes práticos e construídos no cotidiano. Isso modifica o papel do professor, que deixa de ocupar o lugar de transmissor de conhecimento para o de mediador do conhecimento. A autora defende que:

Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase em extinção em função da revolução tecnológica –, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura em que acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. (p. 95)

Tardif (2002) discute sobre os saberes docentes e defende que esses são fundamentais para a formação profissional dos professores. Compreende que o saber dos professores é social porque é produzido socialmente na relação com diferentes grupos e instâncias

(professores, universidade, instituições escolares etc.), partilhado com seus pares, sendo que os objetos desse saber são as práticas sociais. Além disso, os saberes docentes evoluem com o tempo e dependem de mudanças sociais; assim, o autor considera o saber docente social “por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. (Tardif, 2002, p. 14).

O autor discorda de cursos superiores que focam apenas o ensino de conteúdos sem uma articulação com a prática e afirma que a aprendizagem da profissão se dá no exercício profissional. Desse modo, Tardif (2002) também defende uma maior proximidade entre pesquisadores, formadores e professores; entre conhecimentos acadêmicos e prática profissional a fim de fornecer melhores condições para o professor atuar.

De acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação continuada de professores sempre esteve relacionada à atualização de conhecimentos científicos em uma perspectiva de educação permanente. No período pós 1ª Guerra Mundial, por questões ideológicas, políticas e econômicas, enfatizou-se a formação continuada, com o intuito de evitar nacionalismos e ainda difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Após a 2ª Guerra Mundial, ocorreram reformas educativas que se expandiram na América Latina, em que se buscou capacitar recursos humanos. Nas décadas de 1960 a 1980, foram realizadas diversas ações formativas nomeadas de “capacitação, reciclagem e treinamento” (p. 372) com o intuito de melhorar a educação.

Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores. Esta formação aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada do próprio Estado. (Alvarado-Prada et al. 2010, p. 373).

Nos últimos anos, vários programas²³ de formação continuada foram propostos pelo governo brasileiro com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho realizado na escola. No entanto, percebemos que tal iniciativa ainda se mostra insuficiente para

²³ Alguns Programas do MEC voltados para a formação de professores: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Novos Talentos; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Portal do Professor; Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - PROINFO integrado, Programa Banda Larga nas Escolas, etc. Para maiores informações sobre esses e outros programas, consultar <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>

fortalecer e apoiar professores que se sentem desafiados e despreparados para lidar com tantas demandas provenientes da realidade político-educacional de nosso país. Reiteramos que a formação continuada docente não pode ser considerada como a única possibilidade de resolver todas as dificuldades do professor e da escola. Além disso, diante de baixa remuneração, muitos professores assumem dupla ou tripla jornada de trabalho, sendo que esse fato tem refletido também na qualidade do trabalho docente e, inclusive, em sua condição de qualificação profissional.

Saviani (2009) alerta para o fato de que ao se tratar da formação de professores é preciso discutir as questões salariais e a jornada de trabalho docente, ou seja, sobre as condições de trabalho que envolvem a carreira docente. Em sua percepção, essa realidade concreta do professor interfere na sua condição e interesse em qualificar-se, bem como na sua dedicação aos estudos. Assim, a discussão precisa se ampliar para as políticas públicas que financiam a educação, elegendo esta como prioridade, dentro de um projeto nacional.

A valorização da profissão do professor da Educação Básica por meio de políticas públicas que garantam adequadas condições de trabalho (no que diz respeito à remuneração, carga-horária, equipamentos, quantidade de alunos, dentre outros aspectos), bem como possibilidades efetivas de formação docente (que ampliem espaços de reflexão e ressignificação de saberes e práticas na escola) poderão incidir na qualidade do ensino oferecido a todos os alunos, repercutindo, assim, em uma escola menos excludente, mais universal e inclusiva. (Borges & Aquino, 2015).

Dessa forma, são necessários muitos avanços em termos de valorização social e profissional do professor, não somente em termos de proposições de políticas públicas, mas na implementação de mudanças que efetivamente possam garantir aos docentes, dentre outras conquistas, condições favoráveis de participação em espaços de formação continuada, dentro de seu horário de trabalho, sem que isso represente mais uma sobrecarga de tarefas a ser executada pelo coletivo de professores.

Consideramos a formação docente como um processo que se inicia na graduação, mas que tem continuidade ao longo da vida e trajetória profissional e, nesse sentido, defendemos que o professor esteja em constante e permanente processo de formação. Com isso, ressaltamos a importância de os professores terem garantido o seu direito de formação continuada, conforme previsto na LDB/96, onde se lê:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes

para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - *programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*. (Lei Federal n.9394, 1996, destaque nosso).

E no artigo 67, em que fica explícito o direito do profissional de educação à formação continuada, dentro de sua carga horária de trabalho, como podemos ver pelo excerto abaixo:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - *período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*; VI - condições adequadas de trabalho. (Lei Federal n.9394, 1996, destaque nosso).

No centro das discussões sobre a necessidade de melhorias na educação e na formação de professores, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 aprovado pela Lei nº 13.005/2014, construído democraticamente com a participação de diferentes instâncias, e que apresenta 10 diretrizes, no Art. 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Dentro dessas 10 diretrizes, o Plano traçou 20 metas a serem percorridas no prazo de 10 anos. Destacamos a Diretriz IX, referente à valorização dos profissionais da educação, e apresentamos abaixo as metas 15, 16, 17 e 18, referentes à efetivação dessa diretriz, a saber:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Vale ressaltar que foram traçadas várias estratégias para cada uma dessas metas, totalizando 254, sendo algumas dessas estratégias referentes à efetivação de formação adequada dos professores para atuarem na educação inclusiva, porém novamente direciona-se essa formação para alunos público-alvo da educação especial; sendo, aqui, o termo “educação inclusiva” traduzido, mais uma vez, como educação que atenda alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, se olharmos para as 10 metas traçadas, podemos identificar que elas focam na erradicação do analfabetismo, universalização do ensino, superação das desigualdades sociais, erradicação da discriminação, dentre outras, o que sugere uma educação que seja mais democrática, humana e atenda a todos, sem preconceito. Assim, a formação profissional para atuar nessa escola também precisa ser mais ampliada e permanente, bem diferente de uma formação puramente técnica e aligeirada, e específica para atendimento a um único modelo e/ou padrão de aluno.

A Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada e apresenta proposta de formação de professores, de certa forma mais abrangente, considerando a complexidade que envolve a docência, como podemos confirmar no excerto abaixo:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação e jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. . .

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente de qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Pedro (2019) ressalta que houve mudanças nas diretrizes para a formação inicial e continuada em direção a uma educação mais crítica e reflexiva, o que pode contribuir para a superação de uma educação fundamentada na racionalidade técnica e que foca o mercado de trabalho. No entanto, a autora reitera a importância de que as universidades, nesse sentido, aproximem formação inicial e continuada, e que também haja maior articulação entre políticas públicas, Ensino Superior e Educação Básica por meio da pesquisa e da prática pedagógica bem fundamentada ao longo da profissão, consonantes com esse novo modelo de formação.

Concordamos com a autora e com a importância de políticas públicas que garantam a formação de professores nessa visão mais ampliada. Assim, reiteramos nosso ponto de vista de que a formação continuada docente deva acontecer na rotina dos professores, de forma permanente, envolvendo estudos teóricos e reflexões práticas, de forma coletiva e contextualizada e que repercutam no cotidiano da sala de aula. No entanto, identificamos grande parte de propostas de formação voltadas para o treinamento e desenvolvimento de competências, com modelos tradicionais de palestras e cursos de curta duração, descontextualizados, fragmentados, que não articulam teoria e prática, o que trazem poucas repercussões na atuação profissional do professor.

Marcelo Garcia (1999, 2009) opta pelo termo desenvolvimento profissional de professores para se referir à formação continuada. Entende que tal conceito dá uma ideia de evolução e continuidade, e supera as propostas tradicionais de aperfeiçoamento de professores, ou formação permanente. O autor concebe o desenvolvimento profissional “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo Garcia, 2009, p. 11). Defende que o desenvolvimento do professor ocorre em um contexto específico que precisa ser considerado. Assim, a escola em que o professor atua também precisa ser olhada como uma instância de mudança e formação. Ressalta ainda que o professor se forma no coletivo, com seus pares, e não de forma individualista, sendo fundamental contar com uma cultura de colaboração na instituição escolar.

Apoiamos essa perspectiva de Marcelo Garcia (1999, 2009) e resgatamos Nunes e Buiatti (2015) quando mencionam que:

. . . no processo de formação de professores todos os envolvidos precisam compartilhar experiências e conhecimentos, partindo de suas vivências cotidianas, isto é, permanecendo sensíveis às demandas do contexto. Assim, podemos experimentar um trabalho vivo, onde teoria e prática se complementam visando atingir o principal foco da educação: o aluno. (Nunes & Buiatti, 2015, p.23).

Diante do exposto sobre algumas perspectivas diferentes para se pensar a formação docente, inicial ou continuada, a saber: com foco na reflexão sobre a prática; por meio da valorização dos conhecimentos científicos; fomentando espaços formativos para que o professor incorpore a função de professor pesquisador; alinhando saberes provenientes da universidade e do contexto de atuação; dentre outras, ressaltamos que não há modelo único a ser seguido.

Fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, concebemos a formação como um processo complexo e dialético, sendo que cada proposta poderá promover ou não transformações nos sujeitos a depender de aspectos sociais, culturais, históricos, da realidade concreta dos professores envolvidos e das instituições em que atuam. Vale reiterar que somos contrárias ao discurso da competência individual, que culpabiliza o sujeito pelos fracassos e mazelas em sua atuação profissional. Dentro disso, defendemos uma formação “de um homem histórico, humanizado por meio de um processo de apropriação cultural”. (Moreti & Moura, 2010, p. 353).

Nesse sentido, a formação trata-se de um processo não individualizado, mas social, coletivo, permanente, que provoca o sujeito e impulsiona o seu desenvolvimento pleno, na inter-relação com seus pares. Assim, apostamos no espaço coletivo como espaço de formação e constituição dos professores, e que poderá atribuir novos sentidos ao trabalho docente. Pelo fato de termos escolhido, nesta pesquisa, focar a formação continuada de professores, e mais especificamente, aquela relacionada à formação no contexto de trabalho, em uma perspectiva de buscar promover o desenvolvimento profissional docente no coletivo e no espaço da escola, passaremos agora a detalhar melhor sobre essa perspectiva de formação com base no que alguns autores apresentam.

1.3 Formação continuada no contexto de trabalho: a escola como espaço de formação também de professores?

Apesar de grande parte das propostas de formação não atenderem aos anseios e necessidades dos docentes, reconhecemos também que várias iniciativas inovadoras têm se dado no sentido de contribuir com a formação continuada de professores. Dentre essas

iniciativas, destacamos, por exemplo, a formação continuada de professores em serviço e no contexto de trabalho (Alvarado-Prada, Freitas, & Freitas, 2010; Nunes & Buiatti, 2015), formação centrada na escola (Canário, 2006; Cunha & Prado, 2010; Soligo & Prado, 2008), pesquisa-formação (Longarezi & Alves, 2009; Longarezi & Silva, 2013).

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) consideram a escola como espaço, por excelência, de formação continuada docente, sendo que é no contexto de trabalho que o professor se constitui, interage, coloca em prática saberes, experimenta suas teorias e ressignifica suas ações. Na perspectiva dos autores, a formação envolve um processo de aprendizagem, que se dá mediante as relações e interações com os diferentes ambientes sociais e culturais a que o sujeito tem acesso, dentre eles a escola. Assim, a formação é, portanto, um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, de desenvolvimento humano e ocorre ao longo da vida.

Entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar. (Alvarado-Prada, Freitas, & Freitas, 2010, p. 370).

Sendo a formação um processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, ela exige do sujeito a incorporação de conhecimentos, de forma consciente e crítica. Vale ressaltar que essa incorporação dependerá de fatores históricos, culturais, sociais e subjetivos vividos por cada indivíduo. A formação docente, então, se trata de um processo contínuo, em que os professores terão a oportunidade de construir novos conhecimentos, ampliar os já existentes, compreender e associar tais conhecimentos a vivências pessoais e do cotidiano.

Canário (2006) também defende que a escola é um espaço importante de aprendizado para o professor e não apenas local para aplicação de teorias e técnicas. Nesse sentido, propõe uma formação denominada “formação centrada na escola” em que os professores possam compartilhar saberes e ações com seus pares, problematizando-os em busca de se efetivarem mudanças pretendidas. Para o autor, é necessário centrar a formação na escola, pois os professores aprendem sua profissão no *lócus* de trabalho. Canário, em 1995, já indicava a importância de inovações e mudanças não apenas na organização escolar, mas nos valores e atitudes dos professores que nela atuam, rompendo com uma cultura individualista, ampliando para uma cultura colaborativa, como podemos ver no trecho abaixo:

Para que uma organização mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças os valores e atitudes dos que, pela sua acção, “constroem” a organização. No caso das escolas a formação aparece, fundamentalmente, como um processo de mudança de representações dos actores, em especial dos professores e do modo dominante como são estruturadas as suas interacções. Tradicionalmente, na maioria das escolas dos diferentes graus de ensino, predomina, por parte dos professores uma cultura individualista que privilegia um espaço de acção (a sala de aula), um domínio do saber (ligado a uma área disciplinar), uma relação com uma parte da população escolar (os “seus” alunos das “suas” turmas). A passagem desta lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista, para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional é decisiva para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovantes. (Canário, 1995, p. 13, destaque do autor).

Na mesma perspectiva de Canário (1995, 2006), Cunha e Prado (2010) consideram que a formação deve acontecer no contexto de trabalho, buscando interlocuções entre práticas e interesses dos professores, envolvendo-os em um processo colaborativo de formação e colocando-os como corresponsáveis por esse processo. Nesse prisma, a formação continuada deve ser direccionada a professores ao longo de sua profissão, por meio da construção e reconstrução de saberes e práticas em busca de resolver problemas cotidianos, diferenciando-se de um modelo de formação baseado em determinados conhecimentos e conteúdos.

Soligo e Prado (2008) apoiam propostas formativas que superem modelos tradicionais e implementem ações de compartilhamento de saberes e experiências. Propõem uma reflexão sobre professores formadores e levantam a seguinte questão: quem forma quem, afinal? Para os autores, o processo de formação de professores é dialético, construído na relação com seus pares e com o cotidiano na escola, sendo que os professores formadores também se beneficiam desse espaço, na medida em que também estão em processo de aprendizado. Além disso, ressaltam que as propostas de formação precisam incentivar a colaboração, o protagonismo docente e a busca por soluções conjuntas de problemas cotidianos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

... é recomendável que as propostas de formação tomem de fato os profissionais da educação como sujeitos e protagonistas de seu processo formativo e se pautem principalmente na tematização prática, na reflexão sobre situações-problemas, reais e/ou simuladas, em propostas que possibilitem a constituição de contextos favoráveis para o desenvolvimento pessoal-profissional. E por isso é recomendável que se considere a formação centrada na escola com uma modalidade privilegiada para os educadores, por razões que estas histórias (bem sucedidas) evidenciam. (Soligo & Prado, 2008, p. 46).

Em uma pesquisa colaborativa, cujo objetivo foi desenvolver um processo de formação continuada de professores, Longarezi e Alves (2009) constataram que a formação é

desencadeadora de desenvolvimento profissional quando acontece no espaço de atuação docente. Para a construção dos dados na referida pesquisa, foram desenvolvidas atividades formativas com um grupo de professoras da Educação Infantil, com propostas de situações problemas a serem discutidas coletivamente. A discussão, reflexão e busca de soluções ao longo dos encontros com professores impulsionou a elaboração de novos conhecimentos referentes à conteúdos, mas também à prática docente. Nesse prisma, as autoras confirmam que é no contexto da escola que a formação “pode partir de uma prática social e retornar a ela como possibilidade de transformação da realidade, fazendo da necessidade do coletivo da escola motivo para levantar as situações-problema e buscar propostas de solução que transformem a realidade”. (Longarezi & Alves, 2009, p.128).

Em outro estudo, Longarezi e Silva (2013) abordam também a utilização da pesquisa na formação continuada de profissionais da educação. Na perspectiva dos autores, “a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação” (p. 215). Nesse modo de pesquisar, os sujeitos, no caso, os professores, participam efetivamente da pesquisa e o objetivo maior não é a investigação, mas a formação. Os autores apresentam algumas modalidades de pesquisa, a saber: pesquisa-ação, colaborativa, participante e coletiva. Ressaltam a pesquisa como “prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social” (p. 217). Na visão dos autores, a pesquisa-formação poderá trazer contribuições significativas aos professores desde que haja engajamento efetivo dos participantes no processo, dentre outros pontos a serem considerados conforme explicitado abaixo:

. . . a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política. (Longarezi & Silva, 2013, p. 223).

Diante de tudo isso, defendemos que a formação continuada de professores deve ocupar não só lugar de destaque nos discursos e nas políticas públicas, mas de fato no cotidiano e nas práticas pedagógicas, para que o cenário educacional sofra transformações, principalmente, relacionadas à prática docente. Destacamos ainda que, em nossa compreensão, a escola é sim espaço privilegiado de formação também de professores, uma

vez que dialeticamente, os docentes formam os estudantes e se formam como profissionais no espaço e cotidiano escolar, e, pelo fato de nosso estudo discutir a formação de professores para a educação inclusiva, apresentaremos algumas contribuições acerca dessa temática no próximo subitem.

1.4 Formação de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva: em busca de novos rumos²⁴

Como profissionais da educação envolvidas na proposição e realização de cursos de formação de professores, temos acompanhado várias iniciativas de diferentes instituições formadoras (públicas e privadas) e, ainda, advindas do Governo Federal, oferecendo cursos e qualificações para que os professores trabalhem em uma perspectiva inclusiva. Tais cursos, em diferentes modalidades – presenciais, semipresenciais e à distância, reiteram a necessidade de formação continuada do professor, sobretudo no que diz respeito aos desafios da educação inclusiva.

Tanto as políticas públicas e legislação (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; dentre outras), quanto a literatura especializada (e.g. Buiatti, 2013; Glat, 2007; Mantoan, 2013a; Miranda & Galvão, 2012; Pletsh, 2009a; Silva & Rodrigues, 2011; Silva, Pereira, Castro, & Santos, 2013) apontam para a urgência de ações destinadas à formação de professores para a educação inclusiva. Como anteriormente mencionamos, a maioria dos autores evidencia a formação de professores para atuarem frente ao aluno com deficiência. Também a legislação explicita a necessidade de formação de professores para o atendimento a esse público.

A LDB nº 9.394 em 1996 já indicara que os sistemas deveriam “assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” que atendessem às necessidades dos alunos. Vale ressaltar que, nessa perspectiva de formar professores para a educação inclusiva, vários programas foram propostos desde o início dos anos 2000, dentre eles, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, criado em 2003 pelo MEC, com o objetivo de transformar os

²⁴ Parafraseando Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença Rebello de Souza que organizaram uma coletânea intitulada: “Psicologia escolar: em busca de novos rumos” (Machado & Souza, 1997). Vale ressaltar que foi a primeira coletânea produzida pelo grupo de psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar da USP e uma das primeiras produções importantes da área na década de 1990, que foi extremamente difundida e tornou-se uma relevante referência no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, bem como ampliar o acesso de todos à escolarização, organizar o atendimento educacional especializado e promover a acessibilidade nas escolas. Por meio desse programa que se estendeu até 2013, gestores e educadores de diversos municípios brasileiros participaram de um amplo processo de formação. Destaca-se aqui que algumas críticas foram feitas a esse programa como, por exemplo: a segregação da educação especial e o foco na deficiência (Leodoro, 2008); a utilização de material padronizado que desconsiderou as realidades específicas e mudanças nas concepções de inclusão ao longo dos anos de realização do programa (Caiado & Laplane, 2009); poucos impactos na efetivação da escolarização inclusiva, mantendo-se formas de atendimentos segregados em alguns estados brasileiros (Kassar & Meletti, 2012). Outros programas e cursos²⁵ para a formação de professores, direcionados para atuação junto a alunos público-alvo da educação especial foram desenvolvidos, trazendo algumas contribuições para os professores; no entanto, ainda muito distantes de efetivar práticas escolares inclusivas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem a todos.

Conforme abordado anteriormente, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, promovendo o acesso, a permanência e a participação desses no ensino regular. Esse documento, ancorado nos princípios de igualdade e diferença como valores indissociáveis, aponta, dentre outras providências, a formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como a formação dos demais profissionais da educação para a inclusão. Tal política instiga ainda a escola a rever seu modelo de ensino e aprendizagem além de fornecer diretrizes para a implementação de estratégias administrativas e pedagógicas inclusivas. (Fleith, 2011).

Assim, em consonância com as tendências educacionais atuais e com a necessidade de se instituir a educação inclusiva nos âmbitos das escolas regulares, já há algum tempo tem-se discutido em diversas instâncias que um dos caminhos para se efetivar a inclusão escolar passa pela formação continuada dos professores. No entanto, em nossa compreensão, a formação continuada é necessária não apenas para garantir a efetivação da educação inclusiva e o trabalho qualitativamente diferenciado direcionado ao público-alvo da educação especial. Defendemos a formação continuada como necessária para o professor lidar com o cotidiano de seu trabalho e com os dilemas vividos em relação a alunos com ou sem deficiência. Nas palavras de Caiado e Laplane (2009, p. 313): “o direito à educação não caberia em reformas

²⁵ Para maiores informações sobre tais programas consultar: Buiatti (2013).

pontuais e sim num projeto político-pedagógico que teria como princípio o acesso, a permanência e a socialização-apropriação do conhecimento para todas as crianças e jovens”.

A. M. M. Silva (2015) defende que a formação de professores para a educação inclusiva precisa abordar questões relacionadas aos direitos humanos, como explicitado na citação abaixo.

A formação na perspectiva da educação inclusiva deve possibilitar a sensibilização das pessoas, em ver o outro como sujeito de direito, cujas potencialidades são diferentes, e por isso não podem ser vistas de acordo com padrões de “normalidade” ou de “uniformidade” das capacidades das pessoas, como se fosse possível formatá-las. Essa formação deve instrumentalizar o (a) docente na apreensão dos conhecimentos da área de direitos humanos, de forma articulada com os conteúdos específicos do campo profissional, e nos processos metodológicos e avaliativos, que contribuam para a criticidade e a consciência de cidadania coerentes com os fundamentos da EDH²⁶ e da educação inclusiva. (A. M. M. Silva, 2015. p. 100).

Concordamos com a autora, ao considerar a inclusão em uma dimensão mais ampla, com destaque ao respeito às diferenças humanas, evidenciando o fato de que todos são sujeitos de direitos, de acordo com a legislação do país. Nesse sentido, a educação democrática deve ser concretizada como “processo de conscientização, de apropriação das informações e dos conhecimentos, e da vivência da cidadania como o exercício para o acesso aos direitos”. (A. M. M. Silva, 2015, p. 106).

Ao refletir sobre os cursos de formação, Pletsh (2009a) ressalta o quanto se espera que tais cursos desencadeiem nos professores atitudes e posturas diferenciadas e que permitam a compreensão de situações complexas, auxiliando-os a exercer de forma “responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade” (p. 148). Na percepção da autora, não se pode esquecer que a discussão sobre a formação de professores para a inclusão escolar precisa estar atrelada à discussão sobre a formação dos professores para todos os alunos, com vistas a uma melhor qualidade no ensino da escola brasileira.

Essa é a perspectiva que defendemos neste trabalho: de que o professor possa contar com uma formação que amplie as possibilidades de compreensão de todos os sujeitos com os quais lida na escola. Assim, torna-se fundamental um apoio permanente ao professor para que, em seu cotidiano e diante da sua realidade concreta e do público que atende, ele possa encontrar estratégias diferenciadas para ensinar e contribuir com o processo de humanização de todos os alunos, partindo da premissa de que todo processo de humanização dependerá das

²⁶ EDH: sigla de Educação dos Direitos Humanos, utilizada pela própria autora.

condições objetivas, para que o sujeito possa se apropriar dos bens produzidos histórica e socialmente pela humanidade.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural (e.g. Guimarães, 2017; Leonardo, Leal, & Franco, 2017; Meira & Facci, 2007; Morettini, 2012; Smolka, 2017; Smolka, Amorim, & Leite, 2016; Vigotskii, Luria, & Leontiev, 1931/2001; Vygotski, 1924-1931/2012a), ressaltamos que para o trabalho pedagógico constituir-se em mediador entre o conhecimento que o aluno já possui (saber espontâneo) e os conhecimentos teóricos elaborados historicamente (científicos) são necessárias ações como: organização, planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem. Além disso, em nossa compreensão, quando o professor tem uma intencionalidade pedagógica, organiza a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos alunos, contribui para o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, também ele estará se desenvolvendo. No entanto, identificamos que muitos professores encontram dificuldades em proporem um planejamento e uma avaliação que de fato abarquem as especificidades das turmas com as quais trabalham e, nesse sentido, reiteramos a importância do apoio ao professor nesse processo.

Em estudo anterior, Lima e Nunes (2011) teceram importantes considerações sobre a heterogeneidade dos alunos na atualidade e as dificuldades vividas pelos professores, ao se depararem com demandas específicas, como vemos pelo seguinte excerto:

As rápidas transformações da sociedade e do ambiente escolar têm exigido dos professores e equipe pedagógica habilidades para lidar com a heterogeneidade de seus alunos e com as diferentes situações vividas no cotidiano da escola. Assim, ao assumirem suas funções na instituição, os docentes e demais membros da equipe escolar, frequentemente, deparam-se com problemas que requerem intervenção imediata, o que exige todo um esforço na busca dos recursos e estratégias mais adequados à realidade. (p. 270).

Estamos de acordo com o que autores da literatura especializada apontam (e.g. Buiatti, 2013; W. B. Ferreira, 2006, 2015; Jesus & Effgen, 2012; Martins, 2012; Silva & Rodrigues, 2011) sobre a precariedade dos cursos de formação docente para o trabalho inclusivo que, em sua maioria, não relacionam teoria e prática docente, comprometendo a efetividade das ações propostas. Em nossa percepção, a formação continuada dos professores para a inclusão escolar deve propiciar ao professor ressignificar o seu papel docente e suas práticas pedagógicas. Essa proposta de formação deve partir de suas próprias experiências, dilemas do seu dia a dia, que poderão servir como matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação, sem perder de vista a importância da reflexão fundamentada teoricamente e do estudo sistematizado de autores e abordagens que deem sustentação à sua prática.

W. B. Ferreira (2006) alerta para os enganos epistemológicos presentes nas propostas de formação de professores para a educação inclusiva, porque partem da ideia de que “a ação docente acontece em um vácuo atemporal”, como se não existisse “desenvolvimento profissional baseado nas experiências cotidianas vividas nas escolas e nas salas de aula” (p. 229). A valorização da prática das professoras e do seu repertório de experiências é fundamental para se percorrer o caminho da inclusão.

Silva e Rodrigues (2011) fazem uma análise sobre a dimensão política que envolve a inclusão educacional e a formação de professores. Na percepção das autoras, existe uma visão padronizada e idealizada de alunos, que provoca atitudes e ações que acabam perpetuando os mecanismos de exclusão. Assim, faz-se necessário romper com modelos de formação apoiados em alunos idealizados, e que aprendem e se desenvolvem dentro de um padrão “normal”. Ao analisarem as políticas públicas de formação de professores para a educação inclusiva, reiteram o quanto é desafiador o rompimento com os paradigmas tanto da segregação quanto da integração dos alunos com deficiência e a implantação de uma Educação inclusiva que verdadeiramente inclua, tendo em vista os mecanismos excludentes presentes em nossa sociedade.

Martins (2012) reforça a necessidade de um “ensino de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos” (p. 35). Para isso, o professor precisa contar com uma formação inicial que o auxilie a atuar com a diversidade dos alunos e também com uma formação continuada que o acompanhe nesse processo de escolarização de todos os alunos. A autora ressalta ainda a importância dessa formação ocorrer na própria escola e levar em conta a prática dos professores, como podemos ver no trecho abaixo:

É importante que se entenda a escola como um lugar privilegiado de formação, como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade. A inclusão deve ser pensada, também, de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar. (Martins, 2012, p. 36).

Jesus e Effgen (2012) também assinalam a importância de a escola ser pensada como “locus de formação docente” (p. 18), uma vez que tal espaço pode viabilizar mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e aprendizagem dos alunos ampliando alternativas para o professor modificar seu saber-fazer. Nos dizeres dos autores: “Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de

constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas”. (p. 18).

Kobayashi e Laplane (2010) relatam um projeto de pesquisa desenvolvido em uma escola pública estadual, em que uma das etapas envolveu a realização de um curso de formação de professores sobre a temática inclusão e seus desafios para a escola pública. Tal proposta de formação em serviço aconteceu na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com o objetivo de superar os cursos convencionais de formação. O grupo de professores apresentou suas demandas e sugestões para as discussões coletivas e os encontros foram diversificados, procurando atender às necessidades dos participantes. Foram realizados: estudos de casos, oficinas de leitura-escrita, planejamento de uma gincana cooperativa, palestras com especialistas. Os participantes apontaram como positivo o fato de o curso ter proporcionado tanto discussão teórica como reflexão sobre a prática. Por outro lado, queixaram-se do tempo insuficiente e da falta de envolvimento de algumas professoras no processo. As pesquisadoras avaliaram que essa experiência confirmou a importância da formação continuada de professores para a educação inclusiva, sendo que a HTPC, apesar de algumas limitações, representa-se como um espaço propício para a realização dessa formação.

Lúcio e Diniz (2015) apresentam uma pesquisa realizada com professores com o objetivo de investigar os significados e sentidos construídos pelos docentes, após terem participado de um curso de formação continuada voltado para a educação inclusiva. As autoras procuraram analisar, por meio de entrevistas dialógicas, o (des)preparo do professor na presença de estudantes com deficiência. Identificaram que “o grupo participante da investigação não se paralisou diante do (des)preparo. Ao contrário, os/as professores/as construíram uma relação com o saber em que a ‘incerteza de saber’ impulsionou cada um na direção dos novos saberes” (p. 186). Perceberam ainda que os professores se viram desafiados diante da demanda da educação inclusiva e demonstraram consciência da influência das políticas educacionais em seu trabalho cotidiano.

Silva, Pereira, Castro e Santos (2013) reconhecem que vários temas na atualidade são relevantes e constituem um desafio na formação continuada de professores, principalmente aqueles voltados para o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas que contribuam para o trabalho do professor no atendimento educacional especializado. Defendem a importância de os cursos formarem os profissionais com conhecimentos teóricos e práticos para atuarem juntos ao público específico. As autoras atestam: “Não é garantindo a igualdade em muitos casos que lhes garantimos o direito de aprender e se desenvolver integralmente como seres humanos que são” (p. 108). Assim, é preciso que o professor possa estar em

permanente processo de formação; por outro lado, qualquer proposta de formação docente precisa considerar o contexto concreto de atuação dos professores, sua carga horária de trabalho, bem como suas reais condições de participação.

Foi observada por Silva, Pereira et al. (2013) uma grande evasão de professores em um curso de formação à distância voltado para a prática com alunos público-alvo da educação especial. Compreendeu-se que essa evasão estava relacionada à sobrecarga de trabalho dos professores, à dificuldade em lidar com o computador, à falta de acesso à *internet* e, ainda, a problemas de saúde e de cunho pessoal, anunciados pelos cursistas, dentre outros fatores. Nesse sentido, as autoras supracitadas consideram fundamental a garantia do direito ao professor de se qualificar profissionalmente no seu próprio horário de trabalho, buscando aprimorar sua prática e sua formação teórica sem que isso se apresente como mais um fator estressante. Assim, os sistemas de ensino precisam garantir aos profissionais a oportunidade de se qualificarem dentro de seu horário de trabalho.

Esta compreensão vem sendo desconsiderada há algum tempo, naturalizando-se as práticas contrárias à legislação, a saber, aquelas em que o profissional é o único responsável pela sua atualização e qualificação para o trabalho. É preciso, [*sic*] reconhecer e restabelecer as duas funções e dimensões básicas da formação continuada assumidas, concomitantemente, quais sejam: a de direito e a de dever. (Silva, Pereira et al., 2013, p. 118).

Buiatti (2013) realizou uma pesquisa em que analisou documentos relativos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e procurou conhecer o trabalho realizado pelos professores no AEE em duas escolas públicas na cidade de Uberlândia/MG, por meio de entrevistas. Constatou falta de interlocução entre professores regentes e professores especialistas, escassez de material, infraestrutura inadequada, ausência de formação continuada, dificuldades relacionadas à avaliação e plano de intervenção, comprometendo a efetivação de práticas inclusivas junto ao aluno público-alvo da educação especial. Identificou, ainda, grandes lacunas na formação dos professores da sala multifuncional que lidam diretamente com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Com relação à formação continuada, observou que:

. . . não há um processo de formação continuada sistematizado, em que os profissionais possam se reunir, discutirem os casos, debater sobre a questão da escolarização com base nas teorias da aprendizagem, entre outros. Enfim a rede trabalha de forma isolada, sem a interlocução entre os profissionais das escolas, e não existe espaço para a discussão coletiva que propicie a ampliação do conhecimento. (Buiatti, 2013, p. 278).

Sendo assim, destaca-se a importância de um trabalho contínuo e a necessidade de se romper com uma formação baseada na simples aprendizagem de uma técnica ou um conteúdo, pois poderá gerar uma postura acrítica e desconectada da realidade vivida pelos professores. Além disso, ressalta-se que cursos de formação que focam especificamente diagnóstico das deficiências e tratamento pouco colaboram com a prática do professor. Conhecer sobre os quadros clínicos dos alunos, bem como aprender maneiras de lidar com eles é relevante ao professor, no entanto, é preciso que se enfatizem as potencialidades do estudante, sua singularidade, e, principalmente, formas de oportunizar a esse o acesso ao conhecimento. A formação no contexto do trabalho, em que as experiências, práticas e teorias podem ser compartilhadas e compreendidas, traz contribuições mais efetivas, sendo fundamental considerar a formação como dever e direito do professor devendo ser propiciada dentro do horário de trabalho docente. (Buiatti, 2013).

Silva, Duarte, Abraão e Calaça (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar a concepção sobre educação inclusiva de professores que participavam de um curso de formação. As autoras adotaram como concepção de educação inclusiva aquela voltada para a ampliação da participação de todos os estudantes no ensino regular.

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas educacionais vivenciadas no ambiente escolar de modo que as instituições de ensino respondam à diversidade de alunos de forma democrática e igualitária. É uma abordagem humanística que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (p. 182).

Aplicaram um questionário, no início do curso e após a sua realização, com perguntas referentes à compreensão dos cursistas acerca do termo educação inclusiva. Identificaram que no início do curso a maioria dos participantes concebeu que a educação inclusiva se refere a uma lei que garante o direito a todos à educação; no final do curso, os professores se dividiram entre respostas que indicavam a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos ou como educação para alunos com deficiência, diferenças ou necessidades especiais. As autoras concluíram que os cursos precisam auxiliar os professores na melhor compreensão da educação inclusiva como “uma política educacional em que todos os alunos tenham acesso e permanência na escola, e tenham também sucesso no seu processo ensino/aprendizagem”. (Silva, Duarte et al. 2013, pp. 194-195).

Está nítido que a formação docente é fundamental, mas, por outro lado, concordamos com Pimentel (2012) sobre a importância do “investimento constante em práticas investigativas” ao afirmar que:

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem. (Pimentel, 2012, p. 145).

Costa (2015) ressalta a importância de os cursos de formação contribuírem para o desenvolvimento das sensibilidades dos professores. Além disso, considera relevante o professor sentir-se mais desafiado na realização de atividades docentes, com o propósito de experimentar, criar, inovar em sua prática pedagógica a partir das especificidades dos alunos. Evidencia, também, que para lidar com os desafios da educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, necessita-se de participação solidária dos professores e da equipe pedagógica em parceria com os alunos, a família, a comunidade na busca pela democratização da educação em uma sociedade mais humana. Nas palavras de Costa (2015):

A organização do ensino deve se voltar ao atendimento às demandas da aprendizagem, permitindo que as diferenças dos (as) alunos com e sem deficiência tenham visibilidade na escola por intermédio da educação que contemple os direitos humanos e a inclusão como consequência democrática. Assim, a formação de professores (as) com ênfase na educação inclusiva que considera os direitos humanos vai para além da mera transmissão de conteúdos curriculares, ao acesso a metodologias e recursos tecnológicos. Antes, é fundamental que os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada contribuam para o desenvolvimento da sensibilidade dos (as) professores (as), tornando-os (as) aptos (as) a viverem experiências ainda não presentes em suas práticas docentes. (p. 165).

Constatamos, com tudo isso, que a formação continuada dos professores para a educação inclusiva faz-se imprescindível, uma vez que somente por meio de discussões e reflexões permanentes, sobre os dilemas e desafios que envolvem a própria prática e contexto de trabalho nas questões referentes às diferenças humanas, podemos vislumbrar possibilidades de tornar o trabalho menos penoso e mais promotor de processos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os sujeitos. A partir dessa compreensão, consideramos que muitos parceiros poderão se inserir de forma colaborativa no contexto escolar com vistas a trazer contribuições para a leitura dos fenômenos que se dão nesse espaço, apoiando os professores no trabalho diário com um público diverso e múltiplo. Dentre esses parceiros, identificamos as possíveis contribuições da Psicologia Escolar ao propor uma discussão sobre a educação para as diferenças humanas, apoiada na luta por uma sociedade democrática, não excludente, cujo princípio resguarda os direitos de todos.

Sendo assim, passaremos agora a apresentar os pressupostos da Psicologia Escolar em uma vertente crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como campo de conhecimento e abordagem teórica que tem denunciado, entre outras questões, a culpabilização do indivíduo pelas dificuldades apresentadas nos processos de escolarização, desconsiderando as questões políticas, sociais, culturais, econômicas envolvidas nesse processo.

SEÇÃO 2: PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR EM UMA VERTENTE CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

“A questão do humano mostra também que só existe um caminho ao homem: tornar possível a convivência de todos com todos, encontrando e assumindo coletivamente as formas mais aceitáveis por todos para conseguir essa convivência. Utopia? Certamente, mas é a única maneira do homem – não o homem genérico abstrato, mas o homem genérico concreto – sobreviver a si mesmo”. (Pino, 2016, p. 32).

2.1 O movimento de crítica na Psicologia Escolar e Educacional

Coincidentemente ou não, o movimento sobre inclusão escolar no Brasil iniciou-se em um momento histórico em que se deram as críticas e questionamentos no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil relacionados ao modelo adaptacionista vigente na época.

Maria Helena Souza Patto, uma das pioneiras nos debates teóricos em torno das questões referentes à Psicologia, à ideologia de exclusão, às interferências na escola pública e na aprendizagem dos alunos provenientes de camadas menos favorecidas da população, trouxe efetivas contribuições às mudanças ocorridas na formação e atuação do profissional da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Também seus escritos, publicados na década de 1980, foram responsáveis por influenciar toda uma geração de psicólogos, professores e pesquisadores acerca da necessária leitura/visão social, política, histórica, cultural da sociedade e dos fenômenos educacionais²⁷.

Antunes (2012) e M. P. R. Souza (2014) confirmam que, no século XX, a Psicologia passou por diversas crises tendo influenciado diferentes abordagens psicológicas, o que marcou significativamente as produções acadêmicas. Nesse contexto, a perspectiva marxista trouxe contribuições importantes para as discussões no campo da Psicologia Escolar e Educacional, em uma vertente crítica. M. P. R. Souza (2014) ressalta as primeiras críticas

²⁷ De acordo com Prates (2015), um grupo de psicólogos insatisfeitos com os caminhos da Psicologia começou a se articular ao final da década de 1970 no Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo, visando propor um novo projeto de Psicologia, mais comprometido com as demandas da população. As primeiras articulações aconteceram por meio do Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e do CRP-06. Quando esse grupo assume ambas as gestões forma-se a Comissão de Psicologia Educacional, composta por Sérgio Antonio da Silva Leite, Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Ana Mercês Bahia Bock, Abelardo de Almeida e Maria Aparecida C. Cunha (Prates, 2015). Para maiores informações buscar: Prates, E. F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, PUC-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17119>

tecidas por Patto, em 1980, e direcionadas ao trabalho do psicólogo escolar em uma modalidade adaptacionista, clínica, ou comportamental, em que os elementos sociais, culturais, políticos eram desconsiderados.

Vemos que muitas críticas foram feitas em relação à Psicologia na Educação pelo fato da atuação do psicólogo escolar basear-se, principalmente em uma perspectiva clínica, na testagem e diagnóstico de crianças como “portadoras de problemas”, no atendimento individualizado, e no encaminhamento para classes especiais. (Antunes, 2012; Cotrin, 2010; Luengo, 2010; Machado, 1994).

Nas palavras de Antunes (2012):

Criticava-se o uso abusivo dos testes e apontam-se as consequências para o aluno, pois os resultados eram interpretados como atribuições próprias do sujeito, responsabilizando-o pelos ditos *problemas de aprendizagem*, entre outros. As decorrências dessa prática foram nefastas para muitas crianças, condenando-as muitas vezes a uma *classe especial* que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas. Essa prática acabava por culpabilizar a criança e a família, e obscurecia os determinantes intraescolares da maioria dos problemas. (p. 60, destaque da autora).

Ao se referir aos questionamentos de Patto às questões relacionadas à educação e ao fazer do psicólogo escolar, M. P. R. Souza (2010) anuncia:

Tais discussões geram no campo acadêmico um movimento de crítica, cuja reflexão centra-se na insuficiência das práticas desenvolvidas em Psicologia Escolar e Educacional e dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente. Além disso, oferecem importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que confirmam o (des) encontro entre Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade de construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional. (p. 23)

Nos anos 1980, ocorreu, ainda, um debate em que se questionaram os pressupostos da “teoria da carência cultural” (originada nos EUA, e trazida para o Brasil na década de 1970) em que se acreditava que as crianças não aprendiam porque eram carentes culturalmente. Essa crença norteou uma infinidade de pesquisas em que se atribuíam problemas e deficiências psicológicas às pessoas provenientes de classes populares. A Psicologia Escolar, na época, iniciou um questionamento, que persistiu por toda a década, acerca do papel ideológico da sociedade capitalista presente nessa teoria. A partir de 1990, muitos estudos centraram-se em uma perspectiva histórico-crítica do fenômeno educacional compreendendo “as relações escolares, o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas

educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (M. P. R. Souza, 2014, p. 20).

Tanamachi (2000) relata pesquisa que realizou sobre a visão crítica de Educação e de Psicologia e sua interferência na construção da visão crítica em Psicologia Escolar. Estudou os trabalhos produzidos na área, no período de 1990 a 1994, em programas de Pós-graduação em Educação e/ou Psicologia no estado de São Paulo. Apresentou, descreveu e analisou os temas desenvolvidos pelos autores nas referidas produções acadêmicas para mostrar as questões teórico-práticas necessárias para uma concepção crítica em Psicologia Escolar.

Barbosa (2011) desenvolveu uma pesquisa sobre a Psicologia Educacional e Escolar no Brasil²⁸, apresentando de forma bem detalhada as questões que envolveram a constituição e consolidação dessa área e campo de conhecimento. Em seu estudo aprofundado sobre os principais teóricos e pesquisas relacionadas à Área de Psicologia Educacional e Escolar em nosso país e a partir “das sistematizações de Antunes (1991, 2001, 2006)²⁹ sobre o desenvolvimento da Psicologia no Brasil” (Barbosa, 2011, p. 164), elabora uma proposta de periodização, a qual apresentaremos agora de forma breve com vistas a situar-nos historicamente sobre esse processo. A autora considera os seguintes períodos presentes na história da Psicologia e da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil:

Primeiro período – Colonização, saberes psicológicos e Educação – educando meninos rudes (1500 a 1906)

Segundo período – Psicologia em outros campos de conhecimento (1906 a 1930)

Terceiro período – Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930 a 1962)

Quarto período – A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” escolar (1962 a 1981)

Quinto período – O período da crítica (1981 a 1990)

Sexto período – A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990 a 2000)

Sétimo período – A virada dos séculos: novos rumos? (2000-). (Barbosa, 2011, p. 342)

Tendo em vista a perspectiva de atuação crítica defendida neste trabalho, deter-nos-emos às questões que envolveram o período de crítica e os períodos subsequentes apontados por Barbosa (2011). Na percepção da autora, a produção “Psicologia e Ideologia. Reflexões

²⁸ Em contraposição à nomenclatura Psicologia Escolar e Educacional, Barbosa (2011) defende a utilização de Psicologia Educacional e Escolar, pois para ela a Psicologia Educacional se antecipa à Psicologia Escolar, além desta originar-se daquela.

²⁹ Seguem as referências de tais obras as quais Barbosa (2011) se fundamentou: Antunes, M. A. M. (1991). *O processo de autonomização da Psicologia no Brasil - 1890-1930: uma contribuição aos estudos em História da Psicologia*. Tese (Doutorado), Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Antunes, M. A. M. (2001). *A Psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre sua constituição*. 2ª Ed. São Paulo. Educ/Unimarco. Antunes, M. A. M. (2006/junho). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, nº 22.

sobre a Psicologia Escolar” de Patto (1981)³⁰ marcou, de fato, o início do período de crítica, em que Patto propôs uma importante reflexão sobre o olhar positivista da Psicologia e a concepção de homem deslocada do contexto social, além de questões relacionadas à teoria da carência cultural. Em sua tese, Patto pesquisou a prática de psicólogos que atuavam na rede pública de São Paulo, apontando a necessidade de a área de Psicologia Escolar e Educacional rever seu objeto de estudo, métodos, imprimindo um novo modelo de atuação, diferente dessa vertente adaptacionista e biologizante. Patto teceu várias críticas a teorias psicológicas como o behaviorismo, teorias humanistas e à psicometria, o que motivou debates acadêmicos acerca da função social da Psicologia Educacional e Escolar, bem como sobre o papel do psicólogo no contexto escolar (Barbosa, 2011).

Nos anos 1990, iniciou-se o 6º período proposto por Barbosa (2011) em que esses questionamentos e denúncias persistiram, sendo que muitas produções abordaram o papel ideológico da Psicologia e suas contribuições na formulação de rótulos e nos encaminhamentos maciços de crianças a atendimentos especializados. Tanto no campo da Psicologia Educacional quanto da Psicologia de uma maneira geral, procurou-se superar esse momento de denúncias buscando alternativas e práticas que pudessem atingir as classes menos favorecidas.

Nessa mesma época algumas autoras, como Moysés e Collares (1996), questionaram e divulgaram suas ideias referentes às questões médicas envolvidas nas concepções biologizantes do não aprender dos alunos, alertando sobre a utilização de conceitos clínicos do campo da medicina para os fenômenos escolares. Vale salientar a atualidade das discussões sobre a patologização e a medicalização dos problemas escolares em que questões de caráter relacional, social, histórico, cultural, são reduzidas a uma lógica individualista e biológica. Muitos pesquisadores (e.g. Eidt & Tuleski, 2010; Moysés, 2010; Nunes & Lima, 2017) têm questionado o excesso de diagnósticos e patologias criadas para justificar o fracasso escolar, denunciando essa perspectiva de compreensão dos sujeitos, e a sua culpabilização pelas dificuldades apresentadas na escola. Além disso, as discussões têm se dado no âmbito político, uma vez que tais concepções estão ancoradas em uma lógica do consumo de medicamentos e representa um campo lucrativo para a indústria farmacêutica. Lamentavelmente, presenciamos que ainda hoje há psicólogos que não apenas negam (ou

³⁰ Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo.

desconhecem) o efeito negativo da medicalização no sistema educacional como corroboram com esse fenômeno.

O sétimo período da história da Psicologia, considerado por Barbosa (2011) a partir dos anos 2000, ainda em curso naquela ocasião de análise, foi compreendido pela autora como um momento em que a Psicologia Educacional e Escolar se colocava diante de uma melhor redefinição de sua identidade, tendo em vista as mudanças na sociedade, as novas tecnologias, bem como os novos espaços de atuação em trabalhos multiprofissionais e interdisciplinares.

Ao desenvolver sua pesquisa sobre a atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação, Lima (2015) buscou identificar expressões teórico-práticas de uma perspectiva histórico-crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Constatou atividades tradicionais como avaliação psicoeducacional, orientação a alunos, professores e famílias. Entretanto, localizou também atividades consideradas emergentes como: participação na elaboração do projeto político pedagógico, participação em reuniões de Conselho e planejamento pedagógico, atividades de apoio à gestão escolar e demais atividades de ensino, pesquisa e extensão. Notou que os psicólogos escolares de tais colégios têm se apropriado das discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional e apresentam expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em sua atuação profissional.

Em seu estudo, fundamentado no materialismo histórico-dialético, Lima (2015) apresentou uma proposta de síntese³¹ dos principais indicativos teórico-práticos da atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva histórico-crítica conforme explicitado abaixo:

Uma atuação que vá ao encontro de uma compreensão ampliada do processo de escolarização, rompendo com uma leitura do imediato, do aparente, com concepções conservadoras e práticas individualizantes frente aos fenômenos escolares. (p. 91)

Uma atuação que busque trabalhar com a coletividade na escola, compreendendo coletividade inserida em um contexto social, histórico, econômico, cultural, político-educacional. (p. 94)

Uma atuação em que seja possível compreender o psicólogo e seu papel inseridos no âmbito pedagógico, com função ético-política de problematizar o instituído, sem perder de vista seu compromisso com a função social da escola que é ensinar, ou seja, propiciar a todos a apreensão do sólido conhecimento historicamente acumulado. (p. 95)

Uma atuação que não receie e não se omita de realizar processos de avaliação, seja institucional, seja do processo de escolarização, problematizando as queixas escolares,

³¹ Para a elaboração dessa proposta de síntese, Lima (2015) baseou-se nos seguintes autores: Ragonezi (1997), Chechia e Souza (2003), Mitjans Martínéz (2010) e M. P. R. Souza (2010).

mas que o faça partindo do pressuposto que um processo de avaliação psicológica em uma perspectiva crítica engloba, desde o início, um rico processo de intervenção. (p. 98)

Uma atuação que reconheça as lacunas inerentes ao processo de formação inicial e continuada na Área de Psicologia Escolar e Educacional, e que busque uma rica produção teórica produzida pela área e outras áreas afins, fundamentos críticos para a prática do psicólogo na escola ou em redes de apoio educacional. (p. 100)

Uma atuação que tenha como princípio que um trabalho de formação continuada de professores necessariamente implica em um trabalho de formação continuada do psicólogo, que assume essa função desde que tenha clareza dos objetivos, do referencial teórico adotado, dos recursos a utilizar e da necessidade do compromisso com todos os envolvidos. (p. 102)

Uma atuação junto à gestão da escola que possa favorecer o aprofundamento das concepções que fundamentam as práticas pedagógicas na escola, a compreensão dos fenômenos que se manifestam sob os mais diversos matizes, problematizando conflitos interpessoais, violência, processos de (não) aprendizagem, questões comportamentais, medicalização, determinantes institucionais produtores da queixa escolar, mecanismos de efetivação de uma gestão democrática, dentre outros. (p. 104)

Uma atuação que trabalhe para que os processos de inclusão sejam, antes de mais nada, contrários a mecanismos de exclusão, a fim de contribuir para a expansão da Psicologia na sociedade e para a promoção dos Direitos Humanos em diferentes contextos educacionais. (p. 105)

Uma atuação que contemple realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo e colaborar com a ruptura da fragmentação entre pesquisa e intervenção. (p. 109)

Vemos a relevância de todos os indicativos apresentados por Lima (2015) e o quanto trabalhar nessa perspectiva de atuação histórico-crítica exigirá do psicólogo escolar um profundo engajamento ético-político em sua profissão, com uma visão ampliada sobre os fenômenos e processos educacionais, defendendo interesses da coletividade, da democracia, em busca da promoção dos direitos humanos, em um movimento permanente de formação e de pesquisa interligados à prática profissional. Especialmente no oitavo item, Lima (2015) destaca a atuação frente à inclusão, à promoção dos direitos humanos e a importância do enfrentamento a mecanismos de exclusão tão presentes em nossa sociedade.

M. P. R. Souza (2018) reitera que, até meados de 1990, houve um intenso movimento de críticas e questionamentos no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, destacando-se a importância da compreensão do fenômeno educacional de forma mais ampliada. No final dos anos 1990, no Brasil, mediante traduções dos textos da Psicologia Histórico-Cultural, ocorreu uma articulação da referida teoria com a Psicologia Escolar e Educacional, contribuindo com ampliação de pesquisas na área e com o resgate dos estudos sobre os fundamentos filosóficos marxistas e sobre o materialismo histórico-dialético.

Portanto, podemos considerar que, na virada para o século XXI, observou-se na Psicologia Escolar a consolidação dos referenciais histórico-críticos que, agora com base em teorias de campo da Psicologia, passaram [*sic*] a subsidiar as práticas profissionais e as reflexões teórico-metodológicas no campo da Educação Escolar, muitos deles com base na psicologia histórico-cultural. (M. P. R. Souza, 2018, p. 28).

Tanamachi e Meira (2003) defendem que uma concepção crítica em Psicologia Escolar deve fundamentar-se no Materialismo Histórico-Dialético como referência teórico-filosófica e metodológica. Nos dizeres das autoras:

Como a concepção Materialista histórico-dialética foi gestada visando à análise crítica da sociedade capitalista, ela veicula, para além de uma visão de homem e de sociedade, uma concepção ética. Implica a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos. Exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se cada vez mais livre e universal. (p. 19).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, a ação do sujeito modifica o objeto e o próprio sujeito. Nessa perspectiva, o homem é concebido como ser histórico e social, que age sobre a natureza e se relaciona com o outro a partir de suas necessidades.

Para Meira (2012), é necessário aprofundar a crítica da Psicologia como ciência e também desenvolver o pensamento crítico na Psicologia por meio de discussões sobre a inconsistência de teorias psicológicas apoiadas tanto em concepções subjetivistas ou objetivistas sem a devida consistência teórica. Essas teorias, destituídas de fundamentação e crítica, trazem implicações importantes como fragmentação do indivíduo, psicologização do social, naturalização dos fenômenos humanos, dentre outras. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a autora considera que um pensamento crítico deve contemplar os seguintes elementos: “reflexão dialética; crítica do conhecimento; denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social”. (Meira, 2012, p. 16).

Conforme Tuleski (2008), a Psicologia Histórico-Cultural, originada na Rússia em meados de 1920 e iniciada pelas ideias de Vigotski³² (1896-1934), teve como base o Materialismo Histórico-Dialético de Marx (1818-1883) e contou com importantes seguidores e estudiosos como Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e no Materialismo Histórico-Dialético de Marx,

³² Optamos por utilizar a grafia Vigotski para nos referir ao autor no decorrer do texto e manter as diferentes grafias (Vygotski, Vygotskii, Vygotsky) conforme utilizadas pelos interlocutores nas citações e nas referências.

estão presentes as ideias da constituição do sujeito por meio da cultura, das relações sociais. Assim, o homem constitui-se como humano na relação com o outro, por meio de uma realidade concreta, ao construir, ao mesmo tempo, o mundo e a si mesmo. Meira (2000) esclarece que:

Vygotski evidenciou que o indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento que estão dadas pela cultura, mas ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação. Dessa forma, estabeleceu as bases para uma compreensão da relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, que resgata o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais. (p. 50).

Essa perspectiva crítica, que compreende a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a cultura, contribuiu para delinear uma nova Psicologia, capaz de olhar para um indivíduo que se apropria da experiência histórica e se constitui na relação com o outro. (Meira, 2000; Smolka, Amorim, & Leite, 2016).

Luria (1979/2001) ressalta que, para Vigotski, o homem não é apenas produto do meio, mas um sujeito que participa do processo de criação desse meio, sendo que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”. (p. 25).

Assim, de acordo com o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, o homem avança em seu desenvolvimento, a partir do processo social, sendo geradas novas potencialidades na inter-relação do biológico com o social. “No processo em que o homem apropria e objetiva as conquistas dos antepassados, por meio das mediações do outro, das atividades realizadas, vão sendo movimentadas a relação dialética da cultura com a potencialidade biológica, numa superação de funções elementares, primárias”. (Bifon & Facci; 2017, pp. 107-108).

Para Smolka (2017) a teoria histórico-cultural deu destaque ao desenvolvimento cultural da criança e à história do desenvolvimento cultural do ser humano.

Na perspectiva histórico-cultural, portanto a noção de desenvolvimento humano adquire uma característica fundamentalmente histórica e, como tal, se distingue de outras concepções de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cultural do indivíduo é visto como uma história pessoal intrinsecamente entretida às práticas culturais e à história humana. O desenvolvimento especificamente humano está ancorado na participação e na apropriação da cultura. (p. 57).

Na perspectiva vigotskiana, o sujeito é fruto de sua época, e ao se apropriar da cultura se transforma e, ao mesmo tempo, “deixa nela suas marcas” (Smolka, 2017, p. 54). Vemos

assim, que alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural auxiliam na compreensão e análise do tema investigado nessa pesquisa, dentre esses conceitos destacamos funções psicológicas superiores, mediação e zona de desenvolvimento próximo e faremos uma breve apresentação desses conceitos no próximo subitem.

2.2 Alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural: funções psicológicas superiores, mediação e zona de desenvolvimento próximo

Destacamos a complexidade da Psicologia Histórico-Cultural e a vasta produção científica produzida nessa abordagem teórica. No entanto, o nosso intuito neste subitem é apresentar, em linhas gerais, os conceitos: funções psicológicas superiores, mediação e zona de desenvolvimento próximo (ZDP)³³ que, a nosso ver, trazem contribuições relevantes para a análise do material empírico construído nesta pesquisa. Sendo assim, apresentaremos tais conceitos evidenciando a riqueza das formulações teóricas que os originaram, sem termos a pretensão de aprofundá-los no presente trabalho.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é decorrente das possibilidades concretas de existência, das relações estabelecidas com outros sujeitos, ou seja, os homens não são naturalmente constituídos, mas essa constituição e humanização são frutos de relações sociais vivenciadas com o outro e mediadas pela história e pela cultura. (Leonardo, Barroco, & Rossato, 2017).

Para Vygotski (1931/2012a), o indivíduo nasce com um aparato biológico e com funções psíquicas elementares, que se transformam, na relação com a cultura, em funções superiores. Nesse sentido, os processos naturais e filogenéticos presentes no sujeito, em sua fase inicial de vida, vão sendo transformados ao longo do tempo, por meio das relações sociais e da cultura, impulsionando a constituição de funções psicológicas superiores. Segundo Smolka, Amorim e Leite (2016), o desenvolvimento ocorre a partir da integração entre aspectos relacionais, contextuais e culturais. Assim, a apropriação do acervo cultural construído historicamente pela humanidade é, então, imprescindível para o pleno desenvolvimento humano.

³³ Optamos por utilizar o termo Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), cientes de outras traduções como zona de desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento iminente. Para maiores informações sobre o termo utilizado consultar Marinho, F. S. (2018). *Zona de desenvolvimento próximo: uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24177>

Ao discutir sobre funções elementares e superiores na perspectiva vigotskiana, Pino (2005) afirma que:

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. (p. 53).

É importante ressaltar que existe uma inter-relação entre funções biológicas ou elementares e funções superiores e que a evolução se dá mediada pela cultura, como mencionado acima. Assim, o homem nasce candidato a tornar-se humano; possui um aparato biológico que caracteriza sua espécie, mas é na relação com o social e a cultura que ele se humaniza e desenvolve-se culturalmente. Para Pino (2005), quando se diz que o desenvolvimento é cultural, não se está negando o biológico, uma vez que realidades biológicas e culturais são interdependentes e constituem dimensões da mesma história humana. A Psicologia Histórico-Cultural não nega a importância do aparato biológico, porém considera a relação dialética entre cérebro e a apropriação da cultura, promovendo o desenvolvimento psicológico, sendo esse desenvolvimento produto das relações sociais. (Facci & Eidt, 2018; Guimarães, 2017; Nasciutti, 2017).

Vigotskii (1933/2001) propôs uma nova compreensão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, afirmando que é por meio da aprendizagem que o desenvolvimento ocorre, impulsionando novas aprendizagens, em um processo dialético. Em sua perspectiva a aprendizagem não parte do zero, ocorre muito antes da entrada na escola. Além disso, defende que a aprendizagem não é continuação do desenvolvimento, mas promove desenvolvimento, sendo que ambos são processos intimamente ligados, com interdependência recíproca, conforme aponta o autor: “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. (Vigotskii, 1933/2001, p. 110).

O autor atesta que todo o processo de aprendizagem pode ser fonte de desenvolvimento, vai depender da mediação e se o ensino incidirá sobre a ZDP. Assim, torna-se imprescindível uma adequada organização da aprendizagem de forma a ativar processos de desenvolvimento.

. . . a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotskii, 1933/ 2001, p. 115).

Anunciamos aqui, fundamentadas na abordagem vigotskiana, que o ensino bem planejado promove o desenvolvimento dos sujeitos, e para o bom planejamento desse ensino é preciso que se tenha clareza sobre o nível de desenvolvimento da criança. Ressaltamos que o autor considera dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento efetivo ou real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento efetivo refere-se ao “nível do desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado”. (Vigotskii, 1933/2001, p. 111). Porém, o autor ressalta que com a ajuda de outras crianças mais experientes ou de adultos, o aluno consegue realizar algumas tarefas que não faria de forma independente, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento, e, nesse sentido, identifica-se um nível de desenvolvimento potencial. Assim, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”. (Vigotskii, 1933/2001, p. 112). Desse modo, estar ciente sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) é fundamental ao professor para que as atividades de ensino sejam planejadas e realizadas com vistas a promover o desenvolvimento potencial dos alunos.

Tanamachi e Meira (2003), fundamentadas na teoria vigotskiana, destacam que:

O professor atento aos seus alunos pode perceber o nível de desenvolvimento efetivo de seu grupo observando o que cada um é capaz de realizar de maneira independente, ou seja, o que já é possível em função do desenvolvimento que foi efetivado até o momento. No entanto, essas expressões não são capazes de explicar completamente o processo de desenvolvimento das crianças. É necessário ainda que busque apreender a zona de desenvolvimento próximo que corresponde ao que a criança é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes. (p. 47).

Essa compreensão do desenvolvimento da criança faz-se necessária porque se o professor avalia seu aluno apenas com base no seu desenvolvimento efetivo ou real, focando o que ele apresenta naquele exato momento, ele estará negligenciando as possibilidades eminentes de desenvolvimento.

Vygotski (1931/2012a) estudou de forma aprofundada o desenvolvimento das funções psicológicas superiores apresentando contribuições significativas para a compreensão sobre o desenvolvimento cultural infantil e também de adultos. Nas palavras de Vygotski

(1931/2012a, p. 150): “Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas³⁴”.

Na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo assim, os conceitos científicos ensinados pela mediação do professor impulsionam o aluno a fazer generalizações e ampliar o desenvolvimento de suas funções psíquicas. (Facci & Eidt, 2018).

Com isso, vemos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, imaginação, raciocínio ou pensamento lógico, linguagem, emoção etc.) se dá mediado pela cultura e na relação com outros mais experientes. Inicialmente, tais funções estão concretamente em um nível intersíquico e, posteriormente, assumem a forma de atividade intrapsíquica. Assim, tais funções não são herdadas biologicamente, mas “engendradas na e pela atividade de apropriação dos produtos materiais e imateriais, bem como na linguagem e nos usos e costumes que compõem a cultura humana”. (Facci & Eidt, 2018, p. 171).

De acordo com Smolka e Magiolino (2018), no que se referem às funções psicológicas superiores, Vigotski defende que há uma inter-relação entre elas, ou seja, elas não funcionam separadamente, mas se afetam e promovem mudanças no psiquismo humano, sendo consideradas, ao mesmo tempo intelectuais e afetivo-volitivas. Nas palavras das autoras:

Tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana. A relação de interfuncionalidade e interconstituição das dimensões intelectual e emocional, que se torna possível na história humana, redimensiona as condições e possibilidades de desenvolvimento. (p. 46).

Quanto ao conceito de mediação na Psicologia Histórico-Cultural, trata-se de um conceito complexo e de difícil compreensão, principalmente quando se faz a leitura deste de forma isolada. Assim, torna-se fundamental a compreensão da mediação a partir da inter-relação com outros conceitos da referida teoria.

Para Vygotski (1931/2012a), a construção do conhecimento e o desenvolvimento cultural dos sujeitos ocorrem por meio da mediação viabilizados pelos instrumentos e signos que representam a realidade; surgem inicialmente no plano social, interpsicológico, e, posteriormente, torna-se intrapsicológico.

³⁴ “Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propriamente dicha era antes una relación social de dos personas”. (no original)

A mediação refere-se, então, a um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. É a partir da mediação que se torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os instrumentos e signos construídos historicamente promovem a mediação simbólica entre os homens e destes com o mundo. Desse modo, a relação entre sujeito/mundo não se dá de forma direta, mas mediada por ferramentas e signos culturais que são internalizados e apropriados, promovendo desenvolvimento. (Rego, 2001).

Vygotski (1931/2012a) afirma que:

Em um nível mais superior do desenvolvimento aparecem as relações mediadas dos homens, cuja característica fundamental é o signo graças ao qual se estabelece a comunicação. Intrinsecamente se entende que a forma superior de comunicação mediada pelo signo é o produto das formas naturais da comunicação direta; estas últimas, entretanto, se diferenciam essencialmente desta forma de comunicação³⁵. (p. 148).

Desse modo, a mediação é considerada como marca da consciência humana, pois ao contrário dos animais, o homem não age de forma direta no mundo físico, mas sua ação é mediada por signos e instrumentos e pela inter-relação com o outro, cultural e social.

Ao se referir ao conceito de mediação na perspectiva vigotskiana, Nasciutti (2017) aponta que tal conceito é primordial para compreender o desenvolvimento cultural e que, sem mediação simbólica, não há desenvolvimento. Sendo assim, ressalta a mediação como um “processo no qual signos e ferramentas culturalmente produzidas se interpõem à ação direta do ser humano sobre os objetos, relações ou sobre si mesmo, transformando profundamente as funções mentais em humanas, tornando-as complexas e superiores” (Nasciutti, 2017, p. 157), por intermédio das interações sociais e não pelo aparato biológico. Desse modo, as características tipicamente humanas são desenvolvidas culturalmente por meio de processos de interação e mediação.

Vemos, então, que na Psicologia Histórico-Cultural, a mediação se dá na inter-relação com a cultura, sendo que toda atividade humana é mediada por instrumentos e signos que possibilitam que a “experiência humana seja significada, partilhada, refletida e conservada no nível social e individual”. (Smolka, Amorim, & Leite, 2016, p. 106).

Para Vygotski (1931/2012a, p. 153), a atividade mediadora é a base estrutural das formas culturais do comportamento e “a utilização de signos externos como meio para o

³⁵ “En un nivel más superior del desarrollo aparecen las relaciones mediadas de los hombres, cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación. De por si se entiende que la forma superior de comunicación mediada por el signo, es el producto de las formas naturales de la comunicación directa; estas últimas, sin embargo, se diferencian esencialmente de esta forma de comunicación”. (no original).

desenvolvimento posterior do comportamento. Portanto, a separação das funções, o emprego do signo, têm primordial importância em todo o desenvolvimento cultural”³⁶.

A partir dessa compreensão, deve-se atentar para a importância da mediação para o desenvolvimento cultural e para a relevância do papel da escola e da educação, podendo interferir de forma favorável ou não, conforme apontado por Morettini (2012, p.54): “São as aprendizagens mediadas que vão conduzir o desenvolvimento das funções culturais do sujeito. A educação como uma forma intensa de influência do social, pode estacionar ou impulsionar, conforme a sua atitude, o desenvolvimento dessas funções superiores do sujeito”.

Nas palavras de Pessoa (2018, p. 22): “É por meio da mediação que a historicidade presente nas produções e objetivações do gênero humano se fará presente na história dos sujeitos, e será possível ganhar novas e outras formas de conhecer e transformar a realidade”. Vemos assim que não é possível determinar *a priori* o quanto o sujeito poderá se desenvolver, mas, por meio de mediações e condições concretas de sua vida, o sujeito poderá ser impulsionado a ampliar suas possibilidades de desenvolvimento.

Ressaltamos também aqui os estudos de Vygotski (1924-1931/2012b) “Fundamentos da Defectologia” e suas efetivas contribuições para o trabalho com estudantes com deficiência. Na perspectiva do autor as dificuldades, falhas e obstáculos presentes na dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência servem de estímulos indiretos para o seu desenvolvimento e podem substituir funções ou mesmo compensar a deficiência. Em suas palavras: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência”. (Vygotski, 1924-1931/2011, p. 869). Assim, cumpre destacar novamente o papel da educação em contribuir para o desenvolvimento cultural, e a importância de o professor focar não o que a falta à criança, mas aquilo que ela apresenta de potencial para o seu desenvolvimento. O autor defendeu a convivência entre alunos com e sem deficiência, em um mesmo ambiente escolar, e teceu críticas à escola especial. Tais críticas referiam-se à aplicação de programas reduzidos, métodos facilitados, e o fato de tais escolas segregarem e isolarem os estudantes³⁷.

Diante desse breve exposto, destacamos mais uma vez a relevância de conceitos da Psicologia Histórico-Cultural na análise do tema investigado neste estudo: educação inclusiva

³⁶ “la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta. Por lo tanto, el desglose de las funciones, el empleo del signo, tienen primordial importancia en todo el desarrollo cultural.” (no original).

³⁷ Tendo em vista a importância dos estudos de Vygotski (1924-1931/2012b) sobre a Defectologia, mencionaremos outros aspectos relacionados a esses estudos na Seção 4. No entanto, como o escopo da tese não trata especificamente de alunos com deficiência, tal obra não será aprofundada nesse trabalho.

e formação docente. Em nossa compreensão, uma proposta formativa direcionada aos professores poderá contribuir para o desenvolvimento cultural dos sujeitos, para o aprimoramento de funções psicológicas superiores, enfim, para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Nessa mesma esfera, podemos dizer que em um espaço de formação continuada oferecida aos professores em que ocorre a mediação do conhecimento, dos gestos e falas dos sujeitos, e no qual se utilizam recursos estéticos e referenciais teóricos como mediadores é possível que ocorra a ampliação da consciência docente, que se desenvolve “em possibilidades cada vez mais elaboradas quanto maior o acesso às produções humanas”. (Pessoa, 2018, p. 56).

2.3 Quando o assunto é inclusão, o que toca a/à Psicologia Escolar³⁸?

Dentre as diversas demandas direcionadas ao psicólogo escolar na atualidade, a inclusão tem se apresentado como um dos temas bastante discutidos e tratados no contexto educacional. Não raro nos deparamos com textos produzidos por pesquisadores da área ou debates em conselhos, associações, congressos científicos em que profissionais têm ressaltado a importância de se discutir os problemas relacionados à escolarização no Brasil, o caráter cada vez mais excludente da sociedade contemporânea e ainda as políticas educacionais relativas à educação inclusiva em nosso país. Além disso, reiteram o compromisso ético-político da Psicologia com a permanente luta pela democracia, pela cidadania e o respeito aos direitos humanos previstos na legislação.

Assim, realizamos um levantamento de trabalhos apresentados e publicados nos Anais do CONPE³⁹ no período de 10 anos (2007 - 2017)⁴⁰ com vistas a identificar experiências e pesquisas sobre inclusão e educação inclusiva no campo da Psicologia Escolar. Para fazer esse levantamento buscamos localizar nos títulos e no corpo do texto, as seguintes palavras-

³⁸ Parafraseando Maria Cristina Machado Kupfer, que produziu um capítulo intitulado: “O que toca a/à Psicologia Escolar?”, que compõe a coletânea “Psicologia Escolar: em busca de novos rumos” organizada por Machado e Souza (1997).

³⁹ CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional trata-se de um evento nacional realizado a cada dois anos, promovido pela ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e outras instituições parceiras desde 1993, que reúne pesquisadores, estudiosos, professores e alunos da Psicologia, bem como profissionais de áreas afins e interessados em discutir temáticas cotidianas. É o principal congresso no campo da Psicologia Escolar e Educacional realizado no Brasil. Para maiores informações acesse: <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-que-e-a-abrapee-2/>.

⁴⁰ Vale ressaltar que houve um Congresso em 2019 com temática consonante com o nosso estudo: “Educação, Inclusão e Direitos Humanos: interlocuções com a Psicologia Escolar e Educacional” realizado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campo Grande/MS. No entanto, até a data de finalização desta escrita os Anais com os trabalhos completos não haviam sido publicados e por isso não foi possível inseri-los em nosso levantamento e tabela.

chave: inclusão; inclusiva; incluir; especial. Identificamos cerca de 350 resumos e 65 trabalhos completos relacionados ao tema inclusão e optamos por detalhar, na Tabela 1 a seguir, apenas os trabalhos completos⁴¹:

Tabela 1 – Trabalhos completos sobre inclusão publicados nos Anais do CONPE

Ano do Congresso Local	Tema do Evento	Trabalhos completos publicados nos Anais referentes ao tema inclusão
2007 Universidade Federal de São João Del Rey / São João Del Rey-MG	“Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas”	5
2009 Universidade Presbiteriana Mackenzie / São Paulo-SP	“Psicologia Escolar e Educacional: construindo a Prática profissional na Educação para Todos”	9
2011 Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR	“Caminhos trilhados, caminhos a percorrer”	16
2013 Universidade Federal de Uberlândia / Uberlândia-MG	“Compromisso ético-político com a Educação”	14
2015 Universidade Presbiteriana Mackenzie / São Paulo-SP	“Escola para todos: Políticas Públicas e Práticas dos Psicólogos”	9
2017 Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA	“Pela democratização da Educação”	12
Total de Trabalhos Completos		65

Fonte: construída pela própria autora

Dos cinco trabalhos localizados nos Anais de 2007, um dos trabalhos relaciona letramento, práticas pedagógicas e inclusão escolar; outro aborda os desafios do processo de inclusão na escola pública e privada; o terceiro apresenta a participação de professores em um projeto de educação inclusiva; o quarto trabalho selecionado relata a formação do psicólogo escolar e psicopedagogo frente à inclusão social; e o quinto trabalho provoca a reflexão sobre a inclusão/exclusão produzida pelo sistema capitalista.

No ano de 2009, dos nove trabalhos identificados⁴² no CONPE, verifica-se que cinco abordam o tema queixa escolar e fracasso escolar; um trabalho foca a educação especial e

⁴¹ Temos ciência de que esta opção acabou limitando muito os trabalhos produzidos. No entanto essa escolha se deu em virtude dessas produções conterem mais informações e esclarecimentos sobre fundamentação teórica, modalidade do trabalho, metodologia, dentre outras.

ações da escola voltadas para alunos com surdez; um reflete sobre desigualdade social; um trabalho discute o acesso escolar dos indígenas e uma produção aborda direitos humanos e educação.

Nos Anais de 2011, dos 16 trabalhos selecionados, seis relatam experiências de inclusão em escolas da rede pública; dois versam sobre o papel do psicólogo frente à educação inclusiva; dois propõem a discussão sobre a exclusão e a inclusão no contexto educacional. Os demais trabalhos discutem sobre: formação inicial de professores e suas contribuições para a educação inclusiva; inclusão em curso técnico profissionalizante; autismo na perspectiva inclusiva; atitudes necessárias aos professores para atuar na educação inclusiva; contribuições dos jogos de regras na inclusão escolar de deficientes intelectuais; acompanhamento terapêutico e o processo de inclusão de aluno com autismo; inclusão e o acolhimento às famílias.

No CONPE realizado em 2013, das 14 produções identificadas, três versam sobre o atendimento educacional especializado; duas abordam a formação docente para atuar na educação especial e inclusiva; duas relatam sobre atuação junto a alunos com deficiência intelectual; duas referem-se ao trabalho docente na educação especial. Os demais trabalhos discutem sobre: alunos imigrantes e inclusão; inclusão de aluno com deficiência visual; atuação do psicólogo na inclusão a partir da perspectiva de pais e professores; queixas escolares; oficinas lúdicas como apoio escolar.

Nas produções de 2015, dos nove trabalhos escolhidos, dois abordam concepções de deficiência na universidade e dois discutem o atendimento educacional especializado e a inclusão. Os demais trabalhos versam sobre a mediação para a formação de pessoas surdas; a formação de professores e a inclusão educacional de jovens e adultos; acessibilidade no Ensino Superior; práticas do psicólogo na escola especial; deficiência intelectual e busca de equidade.

Nos Anais de 2017, dos 12 trabalhos completos que selecionamos sobre o tema, cinco abordam a inclusão escolar no Ensino Superior. Os demais trabalhos tratam de jogos para alunos com deficiência intelectual; autismo infantil, inclusão social e familiar; o papel da aprendizagem frente à deficiência intelectual; políticas públicas, educação especial e psicologia; atividade de estudo e educação especial; perspectivas da educação inclusiva.

⁴² Em nenhum desses trabalhos constam as palavras-chave no título, mas no corpo do texto. Sendo assim, foram selecionados porque abordam temas afins considerados por nós como consonantes com a proposta de educação inclusiva que defendemos nesta pesquisa.

Ao analisarmos as referidas produções (65 trabalhos completos) quanto à modalidade de trabalho publicada identificamos quatro categorias, a saber:

Tabela 2 – Modalidade de trabalho publicado no CONPE

Modalidade do Trabalho	Porcentagem/Quantidade
Relato de Pesquisa	46,1% (30 trabalhos)
Discussão Teórica	33,8% (22 trabalhos)
Relato de Experiência	15,3% (10 trabalhos)
Estudo de Caso	4,6% (3 trabalhos)

Fonte: construída pela própria autora

Esses dados sugerem que as experiências relatadas (13 trabalhos) na área de inclusão são menores em relação ao volume de pesquisas e discussões teóricas (52 trabalhos) que têm sido realizadas. Chamou-nos a atenção também a porcentagem maior de trabalhos voltados para a educação especial, 67% (44 trabalhos) em detrimento de 33% (21 trabalhos) que abordam a inclusão de forma mais abrangente.

Essa situação pode estar relacionada aos equívocos que giram em torno da educação inclusiva, sendo traduzida como educação que atende, exclusivamente, alunos com deficiências e outras diferenças. Por outro lado, não podemos desconsiderar que a escolarização e o atendimento a esse público, especificamente, têm trazido grandes desafios e requerido investimento em pesquisas a partir do aumento gradativo dos referidos alunos no ensino regular comum nos últimos anos, o que, a nosso ver, justifica tais produções em maior proporção. Além da questão do atendimento à legislação, que tem modificado as práticas educacionais. Assim, com diferentes práticas e estudos a se relatar, os congressos, gradativamente, têm revelado o movimento desencadeado no chão da escola e na academia.

Quanto aos trabalhos que utilizam a fundamentação teórica da Psicologia Escolar em uma vertente-crítica e/ou da Psicologia Histórico-Cultural e Materialismo Histórico-Dialético, entre os 65 levantados, identificamos 11 trabalhos que serão detalhados a seguir.

Antunes, Aguiar e Davis (2007) realizaram uma pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Participaram do estudo: coordenadores, diretores e professores de duas escolas públicas municipais de São Paulo. Foi percebido pela fala dos participantes que as escolas tinham como objetivo maior no processo de inclusão, a socialização dos alunos com deficiência. Não foi observada, nos participantes, a preocupação em realizar um trabalho pedagógico diferenciado com as referidas crianças. As pesquisadoras

analisaram os dados a partir da abordagem teórica Sócio-Histórica⁴³ e do Materialismo Histórico Dialético e apontaram a necessidade de: elaboração de políticas públicas para a educação inclusiva; discussão de assuntos relativos ao tema inclusão no currículo de formação; apoio e orientação pedagógica na própria escola; recursos materiais necessários à escola inclusiva; sensibilização acerca dos efeitos da discriminação e do preconceito.

Sierra e Barroco (2009) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre o atendimento a pessoas com surdez, cegueira e surdo-cegueira e fizeram uma análise do documentário “As borboletas de Zargorsk” utilizando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e de Vigotski acerca da educação especial. As autoras reiteram a importância dos estudos do autor sobre a Defectologia, nos quais ele aponta que uma criança deficiente ou com disfunções pode vir a conquistar um nível de desenvolvimento elevado por meio da escolarização. Reiteram que a escola, na teoria vigotskiana, tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Ao analisarem o documentário, Sierra e Barroco (2009) constatarem que o Lar Zargorsk procura recuperar as funções sociais da criança com deficiência, assim como Vigotski propõe em sua teoria.

Santos e Caixeta (2011) desenvolveram um estudo de caso etnográfico com um aluno com transtorno global de desenvolvimento (autismo), buscando conhecer as mediações pedagógicas que viabilizaram o processo de ensino-aprendizagem e inclusão do referido aluno no ensino regular. Realizaram 22 observações em sala de aula, com duração de uma hora, registraram em diário de campo e procederem com análise de conteúdo. As autoras fundamentaram suas análises a partir da abordagem vigotskiana e identificaram as seguintes mediações que contribuíram com o processo de inclusão do aluno: a utilização de imagens como recurso privilegiado de linguagem e experiência cotidiana; propostas que enfatizam as potencialidades do aluno; atividades em grupo e contextualizadas; apoio de estagiária. Por fim, as autoras ressaltaram a importância da relação com o outro mais experiente para o desenvolvimento da criança com autismo.

Rossato e Rossato (2013) produziram um texto bibliográfico referente à deficiência, atividade docente e relações de trabalho, fundamentado nas formulações de Vigotski sobre a educação especial. Por meio da literatura especializada, elucidaram as dimensões subjetiva e

⁴³ O termo “sócio-histórica” é utilizado por um grupo de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a saber: Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado, dentre outros. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e, nesse sentido, assemelha-se à Psicologia Histórico-Cultural, resguardando algumas diferenças. Para maiores informações sobre a perspectiva sócio-histórica, consultar: Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O. (2016). A Perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In Aguiar, W. M. J. de; Bock, A. M. B. (orgs), *A dimensão subjetiva do processo educacional. Uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.

objetiva na constituição da subjetividade do professor da educação especial. Os autores afirmam, com base em Vigotski, que é importante ao professor conhecer as possibilidades de compensação das limitações dos alunos com deficiência para que possa utilizar recursos mediadores que favoreçam a superação desta deficiência. Abordam também a importância de os professores estarem atentos à alienação a que estão submetidos, em razão do sistema capitalista, e buscarem refletir sobre sua subjetividade em conexão com a realidade social, considerando as dimensões políticas e ideológicas que envolvem o seu trabalho.

Em outro estudo, Rossato, Leonardo e Rossato (2013) realizaram uma pesquisa com 21 educadores de três escolas especiais com o objetivo de conhecer como os participantes se sentiam em relação às dificuldades de aprendizagem de seus alunos e sobre o seu preparo para lidar com essa realidade. Desenvolveram-se entrevistas com os participantes e as informações foram interpretadas com base na metodologia de análise de conteúdo e por meio da fundamentação teórica dos estudiosos da teoria histórico-cultural. Os autores identificaram que 41,7% dos entrevistados se sentem preparados para lidar com seu público e 50% revelaram sentimentos negativos no trabalho cotidiano, tais como angústia, frustração, ansiedade, dentre outros. Os autores alertam para a importância de se olhar para os educadores sem repetir a lógica da culpabilização dos sujeitos pelas questões que se dão no contexto escolar e que sofrem interferência dos contextos histórico, político e cultural.

Oliveira e Leonardo (2013) produziram uma discussão teórica sobre o tema queixas escolares e a atuação da Psicologia. Fundamentaram sua discussão a partir dos teóricos da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica e alertaram sobre a necessidade de historicizar a queixa escolar dentro de cada contexto específico. Alertaram para a concepção de que a patologização do aprender propaga a ideia de que a apropriação do conhecimento depende das condições individuais de cada sujeito, ou seja, se o aluno não aprende isso se deve a problemas específicos deste. Por esse ângulo, as autoras ressaltaram a importância de a Psicologia Escolar realizar um trabalho comprometido com os sujeitos envolvidos, buscando refletir sobre os aspectos políticos, econômicos, culturais que produzem a queixa escolar. Assim, sugeriram que o psicólogo escolar crie estratégias e desenvolva projetos que beneficiem o processo de desenvolvimento das crianças com comprometimento ou com necessidades educacionais especiais.

Leonel e Leonardo (2013) desenvolveram uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre a educação no contexto da educação especial relacionada à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Utilizaram a fundamentação da teoria histórico-cultural para discutir a importância das funções psicológicas superiores e o papel da escola na educação e na

humanização do deficiente intelectual. Diante da compreensão de que é a partir das relações sociais e das mediações culturais que as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas, com base na teoria vigotskiana, reiteram a importância do ambiente escolar para apropriação do conhecimento científico para todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência intelectual.

Mattos e Leite (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar como os universitários se posicionam diante dos enunciados que retratam diferentes concepções de deficiência. Participaram da investigação 1472 estudantes de uma universidade pública do estado de São Paulo. Aplicou-se a Escala Concepções de Deficiência por um formulário disponibilizado *on-line*. Os dados foram analisados com base na teoria histórico-cultural de Vigotski. As autoras identificaram uma tendência em concordar com enunciados correspondentes a uma concepção social e histórico-cultural da deficiência, apesar de ter sido verificado também um quantitativo de respostas que tendem a localizar a deficiência no corpo orgânico. Concluíram ressaltando a importância de se promover diálogos sobre o conceito de deficiência a fim de se ampliar a compreensão sobre os diferentes aspectos que o envolvem, para além do biológico, e se romper com o preconceito presente nesses discursos.

Johnson (2015) desenvolveu uma pesquisa sobre as práticas psicológicas frente a alunos com deficiência com quatro psicólogos de duas escolas especiais de Porto Velho, Rondônia. Buscaram delinear facilidades e dificuldades encontradas pelos participantes em seu trabalho. Além disso, o estudo procurou conhecer a metodologia utilizada pelos psicólogos no atendimento aos alunos na educação especial e promover, nos participantes, reflexão sobre sua atuação frente à educação inclusiva. A pesquisa foi fundamentada em estudos da perspectiva crítica em Psicologia Escolar. A autora constatou que os psicólogos não se percebem como agentes da inclusão e desenvolvem um trabalho clínico e individualizado nas escolas. Isso revela a necessidade de se desenvolver um trabalho contínuo de reflexão e discussão com esses profissionais para romper com a patologização e psicologização da aprendizagem, deixando de focar o sujeito e a deficiência.

Rossato, Leonardo e Rossato (2017) realizaram um estudo com o intuito de compreender como as escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, no Paraná, estão sendo edificadas a partir de políticas educacionais do estado. Procuraram também conhecer as mudanças efetivadas e as possibilidades de contribuírem para a apropriação do conhecimento e do vir-a-ser das pessoas com deficiência. Os autores fizeram uma pesquisa bibliográfica sobre documentos e políticas educacionais do Estado e analisaram esse material de acordo com a fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural.

Silva e Carvalho (2017) desenvolveram pesquisa com uma professora de Ensino Superior, em que utilizaram entrevista narrativa com o objetivo de analisar significações produzidas pela participante acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial na universidade. A pesquisa baseou-se em pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e teoria Sócio-Histórica de Vigostki e na metodologia de análise de núcleos de significação. Foram definidos três núcleos de significação que revelaram aspectos como singularidades da professora, políticas públicas, bom senso, formação, dentre outros, como constitutivos da prática docente. As autoras ressaltam, ao final, a importância de pesquisas sobre inclusão que contribuam com professores do Ensino Superior e promovam reflexão sobre sua formação como aspecto importante de sua prática profissional. Reiteram também as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a superação de abordagens reducionistas sobre a educação inclusiva.

Cumprе salientar que esse levantamento é apenas uma pequena mostra dos trabalhos que têm sido produzidos pelos estudiosos e profissionais da área nas universidades públicas e privadas ou em diferentes campos de atuação. Sabemos que tantos outros trabalhos têm sido difundidos em diversos espaços acadêmicos e científicos realizados em âmbito nacional e internacional.

Quando analisamos as crescentes produções teóricas de estudiosos da Psicologia Escolar sobre a temática da educação inclusiva e inclusão nos últimos 15 anos no Brasil (e.g. Anache, 2015, 2018; Anache & Mitjás Martínez, 2007; Barroco 2007; Barroco & Souza, 2012; Buiatti, 2013; Castro & Barroco, 2017; Crochik, Pedrossian, Anache, Meneses, & Lima, 2011; Dazzani, 2010; Fleith, 2011; Gomes, 2012; Gomes & Souza, 2011; Mezzomo & Leonardo, 2017; Leodoro, 2008; Leonel & Leonardo, 2016; Machado, Almeida, & Saraiva, 2009; Mitjás Martínez, 2007b; Nunes & Lima, 2017; Oliveira & Dias, 2016; Rossato, Leonardo, & Leal, 2017; Rossato & Constantino, 2017; Santos, Silva, Souza, Barbosa, Oliveira, Souza, & Rezende, 2011; Santos & Mitjás Martínez, 2016; Silva, Buiatti, & Miranda, 2017; M. P. R. Souza, 2010; Tada, Lima, Melo, & Correio, 2012; Tada, Silva, & Coutinho, 2018), percebemos um envolvimento dos profissionais e pesquisadores na busca de ampliação de estudos científicos e práticas profissionais inclusivas no campo da Psicologia Escolar. Ressaltamos que a maior parte dessas publicações também se destina ao trabalho voltado ao público-alvo da educação especial o que, em nossa compreensão, pode estar relacionado, de fato, aos desafios enfrentados pelos professores, psicólogos escolares e demais profissionais da educação no processo de ensino-aprendizagem de alunos com

deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento na escola regular comum nos últimos anos.

Mitjáns Martínez (2007b), ao refletir sobre a inclusão escolar e os desafios do psicólogo, considera fundamental que esse profissional tenha como compromisso social participar do importante debate sobre inclusão escolar de forma crítica e criativa, buscando atender às necessidades educacionais de todos os alunos; nas palavras da autora “para o psicólogo que trabalha no sistema educativo, a inclusão escolar coloca um conjunto de desafios específicos que devem ser discutidos e assumidos crítica e criativamente se efetivamente pretende-se fazer, a partir da psicologia, contribuições para o processo de inclusão”. (Mitjáns Martínez, 2007b, p. 97).

A autora ressalta a necessidade de mudanças na representação da inclusão escolar, na valorização do contexto escolar, na concepção da deficiência como uma construção social. Chama a atenção para a singularidade e complexidade do contexto escolar e para a subjetividade social da instituição escolar. Em sua percepção, a subjetividade social da escola (fundamentada em conceito de Gonzalez Rey, 1997) está nas “concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, guardando uma articulada inter-relação com as subjetividades individuais dos indivíduos que constituem esse espaço social” (Mitjáns Martínez, 2007, p. 106). Sendo assim, a autora defende que uma contribuição importante do psicólogo escolar é promover mudanças na subjetividade social da escola para “efetivar seu caráter inclusivo”. (p. 111).

M. P. R. Souza (2010), ao realizar uma pesquisa sobre as concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública de Educação do Estado de São Paulo, buscando identificar expressões de criticidade frente à queixa escolar, identificou alguns avanços no que diz respeito à apropriação de pressupostos da Psicologia Escolar em uma vertente crítica. A autora salientou, em sua pesquisa, dentre outros aspectos, a importância de a Psicologia Escolar continuar contribuindo para a consolidação de políticas públicas relacionadas à Educação, em busca da melhoria das escolas brasileiras, de forma que sejam democráticas, participativas e acessíveis a todos.

A finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais da Educação. Esse compromisso é político e envolve a construção e uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar. (M. P. R. Souza, 2010, p. 200).

Nessa mesma pesquisa, a autora constatou um número expressivo de psicólogos que desenvolvem ações em uma perspectiva inclusiva e investem em cursos relacionados à educação inclusiva, tendo em vista as demandas provenientes dessa área de atuação direcionados aos psicólogos no contexto atual. Notou que se trata de um campo em crescimento e que tende a ampliar-se cada vez mais, considerando-se a política de educação inclusiva implementada em São Paulo nos últimos anos.

Dazzani (2010) discute sobre o lugar da Psicologia Escolar e Educacional no processo de uma educação democrática. Questiona a utilização de teorias de abordagem clínica no contexto escolar que provocaram uma psicologização do pedagógico, deixando de fazer uma análise social e cultural dos fenômenos educacionais. A autora anuncia que alguns teóricos, em vez de utilizarem a expressão “educação inclusiva”, optam por trabalhar em direção à democratização da educação e em defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, Dazzani (2010) reforça a importância do envolvimento do psicólogo escolar nas políticas públicas de proteção à criança e ao adolescente, e nas discussões sobre a queixa escolar e o fracasso escolar em um compromisso com os direitos humanos e com a cidadania. “Isso implica saber conceber uma escola e uma prática do psicólogo que possa interpretar, acolher e responder às demandas de todos os cidadãos em um ambiente que respeite a subjetividade, a diversidade cultural, étnica, religiosa e social”. (Dazzani, 2010, p. 366).

Gomes e Souza (2011) destacam alguns desafios da Psicologia na atuação frente às demandas da educação inclusiva. Apontam a necessidade de a Psicologia exercer uma atuação contextualizada e reflexiva, além de se comprometer socialmente com os alunos e professores. Na percepção das autoras, em busca da mudança de paradigmas, torna-se imprescindível o envolvimento de todos na busca por uma escola não excludente, em um compromisso com a diversidade humana e com uma sociedade democrática. Nesse sentido, a Psicologia precisa romper com mecanismos de exclusão vigentes na escola atual e propor novas práticas escolares.

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. A reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca por uma sociedade democrática. (Gomes & Souza, 2011, p. 188).

Na mesma direção de Gomes e Souza (2011), Fleith (2011), ao abordar os desafios enfrentados pelo Psicólogo Escolar na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aponta que um deles está na revisão de

concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a superar a lógica excludente e a homogeneizante dos sujeitos. Outra tarefa difícil, que envolve o fazer do psicólogo escolar, é a articulação entre fundamentação teórica e prática profissional, considerando cada contexto de atuação com suas características, culturas, valores e crenças. Para Fleith (2011), em relação ao processo de inclusão,

. . . é preciso que o psicólogo escolar reflita sobre o conceito em si e sobre o quanto a escola necessita se reorganizar para atender à diversidade e se redesenhar para proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. Também indispensáveis são o compromisso pessoal e o compartilhamento de responsabilidades na elaboração de práticas menos excludentes, bem como a identificação de entraves administrativos, burocráticos, sociais, culturais e pedagógicos a ações inclusivas. (p. 41).

A autora ressalta que a atuação do psicólogo em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva vai requerer desse profissional “além de conhecimento e técnica, motivação, compromisso e postura ética”. (Fleith, 2011, p. 43).

Ao discorrerem sobre a atuação do psicólogo da rede pública de educação de Minas Gerais frente à educação inclusiva, Santos et al. (2011) lançaram mão de dados referentes à uma pesquisa interinstitucional realizada entre 2007 e 2010, com objetivos mais abrangentes. No entanto, ao se debruçarem especificamente sobre os dados referentes à educação inclusiva identificaram que esta temática ainda não compõe significativamente a prática do psicólogo nos projetos educacionais dos municípios que participaram da pesquisa. Os participantes relatam a educação inclusiva como um campo em construção e que exige estudo, reflexão para que as práticas sejam aprimoradas.

Gomes (2012) realizou uma pesquisa com psicólogos escolares que atuavam na Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, tendo identificado a implementação da Política de Educação Inclusiva no município como um dos focos centrais de atuação dos psicólogos, no atendimento às crianças e no assessoramento às escolas. Ao analisar as questões referentes à essa demanda, a autora lança a seguinte reflexão: “. . . como trabalhar a inclusão em uma sociedade que é por ela mesma excludente? Não basta simplesmente ‘incluir’ para que diminuam a segregação e o autoritarismo que atravessam o mundo contemporâneo” (p. 33). Concordamos com a autora com o fato de que, mais do que garantir condições materiais e humanas adequadas para se efetivar a inclusão, faz-se necessário ampliar o debate sobre a função humanizadora da escola e seu importante papel na constituição dos sujeitos e, neste sentido, trazemos novamente as contribuições da referida autora:

É preciso pensar uma Educação capaz de formar sujeitos abertos ao diálogo e à aceitação das diferenças e para isso torna-se fundamental a criação de um ambiente inclusivo, que se caracteriza pelo clima de acolhimento e respeito, permitindo assim a emergência dos conflitos, o reconhecimento dos preconceitos e a partir daí a possibilidade de refletir e mudar o que se sente, o que se pensa, e consequentemente o que se faz. (Gomes, 2012, p. 34).

Gomes (2012) aponta ainda a necessidade de criação de espaços institucionais, coletivos, de diálogo, reflexão, compartilhamento de angústias e sinaliza a intervenção e contribuição do psicólogo escolar nesses espaços.

Ao alertar para as contradições produzidas pela sociedade (defensora da inclusão, mas que perpetua uma escola promotora de fracasso), Facci, Silva e Ribeiro (2012) questionam formas de compreensão do fracasso escolar que culpabilizam as crianças e discutem, com base na Psicologia Histórico-Cultural, sobre possibilidades de se romper com essa visão em direção a um trabalho escolar crítico, que promova desenvolvimento e humanização. Para as autoras, ao analisar o fracasso escolar, o psicólogo deve fazer uma leitura mais abrangente dos fatos, abarcando sua totalidade, e não questões biológicas, particulares dos estudantes ou referentes às famílias. É preciso compreender as condições sócio-históricas que produzem tal fracasso e atuar sobre elas, ou seja, debruçar-se sobre como o aluno aprende, de forma a propor atividades que incidam no desenvolvimento potencial dos alunos, e não apenas no desenvolvimento real. Além disso, faz-se necessário que os psicólogos se mantenham firmes na luta em prol da superação da medicalização e patologização da infância e do aprender.

Ao refletir sobre o psicólogo escolar e a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, Anache (2015) assinala a importância de esse profissional romper com práticas normalizadoras, implementando ambientes e atividades diversificadas, bem como novas metodologias que estimulem os alunos a construir novos aprendizados cotidianamente. Para isso é necessário que haja espaço para diferentes vozes, discursos e linguagens.

A intervenção do psicólogo escolar/educacional na escola pode ser encaminhada para a construção de espaços de interlocuções entre outras vozes e dimensões do conhecimento, pois há variados modos de mostrar, apreender, discutir e conhecer os múltiplos discursos, ligados às diferentes linguagens. É necessário colocar em circulação fatos e saberes que produzam novas formas de tensão social que possam balizar os efeitos deletérios da cultura da normalização. (Anache, 2015, p. 207).

A autora destaca ainda a necessidade de o psicólogo escolar rever critérios e formas de avaliação que possam subsidiar a prática pedagógica docente contribuindo com o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Em sua percepção, discutir no coletivo

a organização e a qualidade do ensino pode ser uma das tarefas assumidas por esse profissional na busca por uma escola mais inclusiva. (Anache, 2015).

Em pesquisa desenvolvida por L. R. Lima (2015), foi identificado que a maioria dos gestores dos Colégios de Aplicação aponta a temática da inclusão escolar como a principal frente de trabalho a ser assumida pelos psicólogos escolares que atuam nessas instituições. Os demais participantes entrevistados mencionaram de forma expressiva essa demanda direcionada ao psicólogo escolar que acaba impulsionando a realização de projetos inclusivos envolvendo atendimento a alunos, formação de professores, estágios e orientação a famílias.

Para além do trabalho específico de inclusão do aluno com deficiência, L. R. Lima (2015) destaca o compromisso da Psicologia com os excluídos e em desvantagem social e com a luta pelos direitos dessas pessoas, “sobretudo o direito básico de acesso à educação de qualidade, necessariamente comprometida com a apropriação do saber”. (p. 108).

Assim, conforme anunciado acima também defendemos que todas as pessoas possam ter acesso aos bens culturais, aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, e possam desenvolver-se plenamente, dentro de suas possibilidades, estando inseridas e sendo parte da sociedade, comprometidas com ela e com os princípios da coletividade de forma não alienada. Nesse sentido, referendamos Barroco e Souza (2012) ao afirmarem:

Sob essa perspectiva, a instrumentalização teórico-metodológica do psicólogo escolar/educacional deve buscar a historicidade da vida humana, o que se torna fundamental para lidar com os homens que ensinam e que aprendem, e para intervir em favor de seus desenvolvimentos. Nesse sentido, sim, estará lutando por uma educação e psicologia inclusivas. (p. 120).

Na visão das autoras, é preciso que o psicólogo supere a simples descrição de fenômenos educacionais, de forma descontextualizada, e busque compreender e evidenciar como os estudantes se humanizam, como desenvolvem a consciência, como poderão se desenvolver por meio da escolarização. Nas palavras de Barroco e Souza (2012): “Por esse modo, a escola só pode se tornar inclusiva quando desenvolve o que é propriamente humano nos alunos”. (p. 126).

Feitosa e Marinho-Araújo (2016) realizaram uma pesquisa sobre a atuação dos Psicólogos escolares nos Institutos Federais Tecnológicos (IFETs) e identificaram diversas atividades realizadas por esses profissionais; dentre estas, ações voltadas para a inclusão social no contexto acadêmico e profissional. Nessas instituições, o psicólogo escolar tem contribuído também nas adaptações curriculares e no acompanhamento dos alunos público-

alvo da educação especial, além de ações de conscientização na perspectiva de educação para todos, concernentes com a cultura da educação inclusiva.

Oliveira e Dias (2016) desenvolveram um estudo longitudinal com adultos com deficiência intelectual com o objetivo de investigar as trajetórias de seu desenvolvimento acadêmico. A partir dos resultados de sua pesquisa as autoras discutem as implicações para a prática em Psicologia Escolar, no Ensino Superior, a saber:

. . . (i) potencializar a discussão teórica sobre o tema, que deve traduzir-se em práticas pedagógicas cotidianas alinhadas com as necessidades dos sujeitos e da escola inclusiva; (ii) desenvolver novas metodologias de intervenção institucional, com professores, coordenadores e estudantes, metodologias que visem à permanência e ao sucesso acadêmico das pessoas com deficiências e previnam a discriminação e o preconceito. Da mesma forma, (iii) antevemos novas oportunidades de atuação, em termos de orientação profissional inclusiva, ao estabelecer a ponte entre a escola e a vida dos sujeitos, após a conclusão do ensino médio. (p. 92).

Nessa perspectiva de atuação, as autoras apontam possibilidades de inovação no campo da Psicologia Escolar, com a expansão de ações para públicos nem sempre contemplados em pesquisas e intervenções, como no caso do aluno com deficiência no Ensino Superior, revelando uma posição “comprometida com a emancipação, a autonomia e a cidadania dos estudantes”. (Oliveira & Dias, 2016, p. 93).

Em trabalho publicado por Buiatti, Nunes, Ferreira e Corrêa (2016) foi apresentada uma prática envolvendo psicólogos escolares e outros profissionais, direcionada ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola regular de ensino. Tal experiência, ancorada em uma perspectiva de um trabalho integrado e em rede, abarca atendimento a alunos, orientação de estagiários, formação de professores e encontros sistemáticos entre psicólogos escolares, professores de psicologia do Ensino Superior, estagiários, professores regentes e professores especialistas que atuam no atendimento educacional especializado. Foi ressaltado no referido trabalho a importância da interlocução entre todos os envolvidos de forma que as ações inclusivas de fato se efetivem. Também as autoras Tada, Silva e Coutinho (2018) relatam trabalho realizado com alunos com TEA, em um Projeto de Extensão desenvolvido por discentes e docentes de um Instituto de Psicologia de uma universidade pública, em que ressaltam as fragilidades presentes na escola regular para atender esse público, confirmando a necessidade de um trabalho integrado e em parcerias. Destacam a importância da atuação do psicólogo escolar que possui formação adequada para “contribuir para o desenvolvimento de grupos com os professores, alunos,

equipe técnica e familiares para o enfrentamento às práticas relacionais, promotoras de preconceito e exclusão”. (Tada, et al., 2018, p. 104).

Mezzomo e Leonardo (2017) apresentam um estudo empírico realizado com 10 psicólogos que atuavam na educação especial. O objetivo de tal estudo foi conhecer a atuação de tais psicólogos, procurando identificar as atividades desenvolvidas por eles, bem como suas finalidades. A maioria dos entrevistados citou a realização de avaliações psicológicas, por meio de testes psicométricos, para ingresso do aluno público da educação especial. Outras atividades mencionadas: orientação às famílias, encaminhamento para profissionais, estudos de casos e discussões com equipe multidisciplinar. Também foram citadas: equoterapia, psicologia do esporte, grupos informativos, atividades lúdicas, palestras, participação em conselhos de classes, educação profissional e visita domiciliar. As autoras concluíram que a atuação dos psicólogos na perspectiva dos participantes da pesquisa na educação especial refere-se mais ao âmbito clínico do que escolar, evidenciando equívocos na formação inicial e continuada dos psicólogos para atuar na escolarização de alunos com deficiência.

Entendemos que uma atuação do psicólogo para além de uma vertente clínica, de diagnóstico, envolve uma formação inicial e continuada crítica, de consistência teórica, fornecendo subsídios que o impulsionem para uma atuação que considere as pessoas com deficiência como sujeitos capazes de aprenderem e de se desenvolverem. Pois uma visão diferenciada pode consolidar ações distintas do psicólogo junto aos que aprendem de forma diversa, numa sociedade que idealiza que são todos iguais, mesmo com oportunidades diferentes de acesso à cultura, aos bens materiais, e intelectuais de nossa sociedade. (Mezzomo & Leonardo, 2017, p. 163).

Evidenciamos que, assim como os professores, também os psicólogos precisam estar em permanente processo de formação para que possam realizar na escola, com alunos público-alvo da educação especial ou não, uma prática crítica, bem fundamentada teoricamente, que favoreça o desenvolvimento de todos os sujeitos.

Castro e Barroco (2017) desenvolveram um estudo teórico de revisão da literatura de publicações sobre a temática ‘linguagem e autismo’ e buscaram analisá-las com base na Psicologia Histórico-Cultural. A busca foi feita no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se os descritores: autismo e linguagem; transtorno do espectro autista e linguagem. Selecionaram-se artigos do período de 2010-2015, tendo sido localizados 62 textos, sendo 21 artigos escolhidos para análise por conterem, como um dos temas de discussão, a relação entre linguagem e autismo. Desses 21 artigos analisados, a maioria, 76% foram produzidos pela área de Fonoaudiologia, 14% pela Psicologia e 10% pela área de Educação Especial. A baixa produção de trabalhos sobre a temática advindas da área de Psicologia, e a alta

produção na área de Fonoaudiologia chamaram a atenção das autoras que indicaram a realização de estudos interdisciplinares entre profissionais de diferentes áreas de forma a contribuir com a compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem de pessoas com autismo. Nas palavras de Castro e Barroco (2017):

Com a alta produção sobre a relação autismo e linguagem advinda da área da fonoaudiologia, reflete-se que uma possível interface entre psicologia e fonoaudiologia possa ser a importância da linguagem no desenvolvimento psicológico. Pensa-se que seja importante que os psicólogos conheçam o que os especialistas da linguagem estão estudando e analisando sobre o desenvolvimento típico da linguagem, uma vez que essa é uma das funções psicológicas mais complexas do homem e assim como seria interessante que a PHC⁴⁴ fosse bem ensinada nos cursos de fonoaudiologia, com suas compreensões sobre o desenvolvimento social do psiquismo, e que poderiam impactar nos entendimentos, na prática profissional e nas pesquisas dessa área de conhecimento. (p. 103).

Rossato e Constantino (2017) também realizaram um levantamento bibliográfico, baseado nas formulações da Psicologia Histórico-Cultural, sobre o trabalho do professor na educação especial. Pretendeu-se com o referido estudo colaborar na busca por práticas pedagógicas não excludentes que possibilitem a apropriação do conhecimento pelo estudante com deficiência. As autoras constataram que muitos estudos revelam que a concepção de desenvolvimento e atividades realizadas com aluno da educação especial não tem promovido a apropriação de conhecimentos científicos, por serem destituídas de sentido, com conteúdos ministrados isoladamente, de forma repetitiva e relacionados apenas ao concreto, o que não auxilia os estudantes a avançarem em seu desenvolvimento.

Diante das pesquisas e estudos realizados por diferentes autores da Psicologia, vemos que a Psicologia Escolar tem sido chamada a participar das discussões em torno da inclusão escolar e da educação inclusiva, e tem realizado trabalhos que vão ao encontro do que a área já defende há muito tempo, no que se refere a uma ação política, social, cultural em prol do direito de todos.

Dentre outras ações de profissionais da Psicologia, no sentido de ampliar ações dessa área frente à temática supracitada, vale destacar também a iniciativa do Sistema Conselhos de Psicologia que, desde 2004, instituiu o dia 14 de abril para comemorar o Dia de Nacional de Luta pela Educação Inclusiva, com o objetivo de mobilizar os psicólogos e as psicólogas para a defesa de políticas em favor da inclusão escolar de pessoas historicamente excluídas do processo educacional.

⁴⁴ Abreviatura de Psicologia Histórico-Cultural escrita pelas próprias autoras.

Em 2007, O Conselho Federal de Psicologia (CFP) lançou o Prêmio Profissional “Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia”, com o intuito de dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva e apoiar o movimento mundial de inclusão escolar. Tal evento originou a realização de uma produção acadêmica (CFP, 2009), com os trabalhos premiados, buscando demonstrar práticas comprometidas com uma educação para todos, sem discriminação e/ou preconceito, apoiadas nos princípios dos direitos humanos. Nessa obra, as organizadoras explicitam o ponto de vista defendido pelo Sistema Conselho de Psicologia, conforme verificamos abaixo:

O Sistema Conselhos de Psicologia entende que educar para a diversidade é um princípio axiológico, portanto não se refere apenas a um grupo de pessoas com deficiências específicas, mas a todas as pessoas indistintamente, envolvendo todos os grupos que historicamente foram excluídos da sociedade e incluídos de forma marginal nos diferentes espaços educacionais brasileiros. (CFP, 2009, p. 13).

Destacamos nesse livro (CPF, 2009) o posicionamento de Machado, Almeida e Saraiva (2009) ao anunciarem a importância de percebermos que, em nossa sociedade de desiguais, perpetuam-se práticas excludentes, sendo que somente poderemos promover a inclusão se assegurarmos aos indivíduos condições concretas de participação efetiva na sociedade rompendo com relações sociais de dominação. Assim, cabe aos psicólogos estarem mais atuantes “na consolidação de políticas públicas transformadoras da realidade social em que vivemos”. (Machado et al., 2009, p. 21).

Na compreensão das autoras, faz-se importante intervir no contexto escolar de forma não ingênua, analisando o funcionamento da instituição, as relações de poder presentes nela, buscando aproximar e apropriar das demandas dos sujeitos, produzindo novos sentidos, rompendo com a naturalização e cristalização das questões que se dão na escola, e com as leituras individualizantes, preconceituosas sobre os sujeitos ali inseridos.

Consideramos a atuação de psicólogos na defesa de uma educação inclusiva como meio de possibilitar reflexão acerca do que aparece naturalizado na escola e que pode ser diferente. . . . Entendemos que a função do psicólogo diante das questões escolares é, por meio da problematização com os profissionais da instituição de suas concepções e práticas, procurar romper relações cristalizadas, gerando novas conexões com outras formas de sensibilização, com outros saberes e práticas, gerando saúde. (Machado et. al., 2009, p. 33).

Em continuidade a essa ação do Sistema Conselhos de Psicologia, registra-se que, em 2013, o CFP publicou um documento intitulado “Referências Técnicas para a atuação de

Psicólogas(os) na Educação Básica”, atualizado e relançado em 2019⁴⁵, com o intuito de nortear as ações desses profissionais na escola, produzido por uma equipe formada por vários especialistas, pesquisadores da área e com base em estudos e discussões realizadas. Tal proposta foi produzida a partir da metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), que consiste em uma ação do Sistema Conselhos de Psicologia. O documento está configurado em quatro eixos: 1) Dimensão ético-política da atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica; 2) A psicologia e a escola; 3) Possibilidade da atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica; 4) Desafios para a prática da(o) psicóloga(o).

No que diz respeito à discussão sobre a inclusão ou as diferenças humanas presentes na escola e o papel da Psicologia, localizamos no documento produzido pelo CFP: “Referências Técnicas para a atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica”, alguns questionamentos, a saber:

Mas o que seria “o diferente”? A princípio podemos dizer que é “o esquisito”, “o aluno especial”, “o que foge muito ao padrão estabelecido”. Nesse caso, denominar o estudante de “o diferente”, dando essência a um corpo, significa que ele escapa às expectativas. Todavia, divergindo desse olhar instituído, podemos, ao invés de falar “do esquisito”, falar de esquisitices, e aí estaríamos falando de cada um de nós, de todos nós. Quando a escola é um lugar para qualquer um? Quando a (o) psicóloga (o) pode contribuir para a intensificação da luta diária para acolher nossas esquisitices? Quando pode compreender a luta de classes presente na sociedade capitalista? Fazer diferença na rotina? Tais perguntas não podem sair de cena, pois elas nos auxiliam a sustentar polêmicas e análises sobre a prática pedagógica e também sobre as condições sócio-histórico-institucionais que a circunscreve. (CFP, 2019, p. 38).

Vemos que as perguntas feitas pelo Conselho e o posicionamento da área de Psicologia se dão em direção à luta por uma escola democrática, não excludente, que reconheça a subjetividade e especificidade dos sujeitos que a compõem e que garanta a oportunidade de acesso a todos, conforme previsto nos direitos humanos. No que se refere ao trabalho do psicólogo voltado para o público-alvo da educação especial, o documento supracitado explicita a necessidade de os psicólogos escolares romperem com o modelo de atuação clínica, caracterizado por triagem e avaliação diagnóstica, que acirra o preconceito direcionado a essa população, além de fechar possibilidades de intervenção. Nesse sentido, as autoras indicam que os psicólogos desenvolvam ações planejadas de orientação aos

⁴⁵ O referido documento relançado pelo CFP, em 2019, apresenta informações atualizadas, algumas alterações e complementações. Para maiores informações consultar: Conselho Federal de Psicologia (Brasil) (2019) Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica. Brasília: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

professores que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Além disso, reiteram que:

Promovendo uma discussão sobre a inclusão e o respeito à diversidade humana, pode-se ter uma compreensão histórico-social do significado da deficiência, do preconceito, das práticas excludentes, superando intervenções focadas na atuação clínica, individual. A intervenção focada no grupo, na instituição, certamente colaborará para a inclusão daqueles que estão alijados do processo de escolarização, estudantes com ou sem deficiências. (CFP, 2019, pp. 49-50).

Em 2017, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) promoveu em Brasília um debate da Psicologia na interface com a educação inclusiva em que três debatedoras⁴⁶, sendo uma representante do CFP, outra da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, e a terceira da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, que teceram vários comentários e reflexões acerca da pergunta/ tema: Quais as contribuições da Psicologia para a educação inclusiva? Na ocasião desse debate, Conde (2017)⁴⁷ afirmou:

É claro que a educação inclusiva intervém, no nosso entendimento, não apenas para o melhor desenvolvimento para todas as pessoas com dificuldades, mas para todas as crianças, adolescentes e jovens que aparentemente não teriam problemas para estar ali na escola. A possibilidade do convívio fraterno, solidário, amistoso com o outro, com o diverso, com o diferente na mesma dinâmica da sala de aula, na mesma dinâmica do entorno das salas de aulas e das escolas é um ganho especial que certamente daqui há alguns anos ainda nós seremos capazes de efetivamente avaliar. Então se beneficiou essa população, mas também se beneficiou principalmente o conjunto da sociedade, no nosso entendimento. É uma oportunidade de vida, experiência humana muito relevante o convívio que é oportunizado a partir da afirmação do princípio da educação inclusiva.

No que se refere às ações atuais em termos de políticas públicas da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, em torno das questões da educação inclusiva, Barroco (2017) anunciou que:

Estamos em luta aberta e franca para que haja acessibilidade ao ingresso - universalização da matrícula, a permanência com qualidade em todos os ambientes e com direito à comunicação efetiva para todos, a acessibilidade ao conhecimento e daí por fim a acessibilidade e a terminalidade dos estudos para posterior ou em concomitância ao ingresso no mercado de trabalho.

⁴⁶ Regina Lúcia Sucupira Pedroza (UNB), Sonia Mari Shima Barroco (UEM) e Diva Lúcia Gautério Conde (UFRJ).

⁴⁷ As falas das autoras mencionadas aqui foram retiradas do debate supracitado e estão disponíveis *on-line* no endereço que se segue: <https://www.youtube.com/embed/KVWGL9TYsy8>.

Ao longo de sua fala, Barroco (2017) reitera a importância dos debates acerca da educação inclusiva, no sentido de fazer com que toda pessoa tenha acesso a uma educação de qualidade, tendo ela deficiência ou não. No que se refere às contribuições da Psicologia como ciência, na percepção da autora, faz-se necessário um maior investimento em pesquisas relacionadas às diferentes maneiras de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência ou diferenciada por alguma questão funcional.

Por fim, considerando todas as questões e estudos elencados, e a pergunta que compõe esse subitem: ‘Quando o assunto é inclusão, o que toca a/à Psicologia Escolar?’, entendemos que cabe à essa área de conhecimento realizar um trabalho crítico, ético, engajado, comprometido, e que, dentre outras contribuições, dê suporte à prática docente, seja nas ações cotidianas realizadas na escola, seja nos espaços de formação continuada. Por meio de uma relação dialética entre teoria e prática, é preciso que a Psicologia Escolar se coloque como parceira na luta por uma educação efetivamente inclusiva e assuma seu compromisso político de compreensão e busca de transformação da realidade e dos fenômenos educacionais, de forma a torná-los inclusivos.

2.4 Psicologia Escolar, Educação Inclusiva, Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional Docente: é possível estreitar esse diálogo?

Com o objetivo de conhecer algumas produções da Psicologia sobre a formação de professores e desenvolvimento profissional e, ainda, pesquisas referentes à formação de professores para atuar frente à educação inclusiva, realizamos um levantamento de dissertações e teses no Catálogo da CAPES que versam sobre o tema Psicologia Escolar, Educação Inclusiva, Formação Docente e Desenvolvimento Profissional Docente, no período de 10 anos (2008-2018)⁴⁸ a partir das seguintes palavras-chave:

- “Psicologia Escolar” + “Educação Inclusiva” + “Formação de Professores” + “Desenvolvimento Profissional Docente”
- "Psicologia Escolar"+ "Educação Inclusiva"
- "Psicologia Escolar" + "Formação de Professores"
- "Psicologia Escolar"+ "Desenvolvimento Profissional Docente"
- "Formação de Professores"
- "Educação Inclusiva"
- "Desenvolvimento Profissional Docente"

⁴⁸ Como fizemos esse levantamento no ano de 2019, optamos por selecionar trabalhos inseridos até 2018, uma vez que os de 2019 ainda não estavam publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Recuperado de <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Diante dos dados pesquisados, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 3 – Levantamento de Dissertações e Teses publicadas da CAPES

Palavras-chave	Quantidade de trabalhos
"Psicologia Escolar" + "Educação Inclusiva" + "Formação de Professores" + "Desenvolvimento Profissional Docente"	404
"Psicologia Escolar" + "Educação Inclusiva"	343
"Psicologia Escolar" + "Formação de Professores"	338
"Psicologia Escolar" + "Desenvolvimento Profissional Docente"	272
"Formação de Professores"	82
"Educação Inclusiva"	80
"Desenvolvimento Profissional Docente"	2

Fonte: construída pela própria autora

No filtro de busca, selecionamos todos os trabalhos de mestrado e doutorado do período supracitado na grande área “Ciências Humanas” e área específica “Psicologia”. Após excluirmos os trabalhos repetidos, restaram 192 dos quais analisamos os títulos e selecionamos aqueles que continham pelo menos duas palavras-chave e que apresentavam maior proximidade com o nosso tema (educação inclusiva, formação de professores e psicologia escolar) totalizando 52 trabalhos. Identificamos que os trabalhos discutem sobre diferentes subtemas dentro do nosso objeto de pesquisa, e dentro disso separamos as produções em quatro categorias, a saber:

- a) práticas educacionais direcionadas ao público-alvo da educação especial;
- b) formação de professores para atuar frente à inclusão;
- c) formação de professores e saberes docentes;
- d) intervenções com professores e psicologia escolar.

Assim, diante dos 52 trabalhos selecionados, fizemos a leitura dos resumos e excluimos os que não estavam relacionados diretamente com o nosso objeto de estudo. Assim, finalizamos nossa seleção escolhendo 11 trabalhos que descreveremos a seguir, sendo 10 de mestrado e 1 de doutorado.

N. M. B. Nunes (2013) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar como as formações em educação inclusiva promovidas pela Secretaria do Estado de Educação do Amazonas, no período de 2002 a 2011 repercutiram nos professores na cidade de

Ariquemes/Rondônia. Foram realizadas entrevistas com quatro professoras formadoras e seis professoras cursistas, identificando-se que os cursos não têm atendido às necessidades dos professores que atuam na educação especial, pois não articulam teoria e prática e desconsideram o contexto de atuação dos professores.

Tavares (2016) investigou a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência. Participaram da pesquisa 52 professores, que apontaram como fatores que contribuem com a inclusão: a formação dos professores, a relação com os pais, o conhecimento da deficiência das crianças, o tipo de deficiência, dentre outros. Por fim, constatou-se que a educação pública brasileira não garante a efetivação da inclusão.

Bastides (2012) investigou as expressões da formação de professores na constituição de saberes docentes e em que aspectos essa formação tem contribuído para práticas diferenciadas na educação básica no estado de São Paulo. Os resultados demonstraram que a estratégia de formação docente não tem se articulado com as mudanças necessárias para o enfrentamento dos desafios atuais e para promover a qualidade da educação básica.

Cavalcante (2014) desenvolveu uma pesquisa sobre preconceito étnico-racial e de classe social no contexto escolar. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e observações em sala de aula em duas escolas municipais de Goiás. Conclui-se que as práticas discriminatórias interferem no processo de escolarização dos alunos e sugere-se que os temas relativos à diversidade sejam trabalhados em espaços de formação continuadas de professores.

Teles (2010) buscou compreender, identificar e analisar a construção de significados de professores que atuam em salas de aula inclusivas. Participaram do estudo três professoras de Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas e observações em sala de aula e constatou-se que o professor encontra-se em transição entre práticas de exclusão e inclusão; a implementação de políticas públicas gerou necessidade de busca de novos conhecimentos para atuar; os significados construídos pelos professores sobre inclusão são ressignificados a partir de sua atuação em salas inclusivas; a prática pedagógica se constitui como processo de formação continuada, pois viabiliza ao professor refletir e construir novas práticas.

Anjos (2018) desenvolveu uma pesquisa com 96 professores que cursaram o programa de formação continuada REDEFOR destinado a preparar docentes para o atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades e superdotação. O intuito da pesquisa foi conhecer a relação estabelecida pelos cursistas com os conhecimentos trabalhados e qual o papel que estes conhecimentos/saberes passaram a desempenhar nas

práticas docentes. Os dados indicaram que os docentes se sensibilizaram para a educação dos estudantes com essas especificidades, evidenciando a importância de práticas articuladas e sistemáticas voltadas ao desenvolvimento desses.

Cunha (2012) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de propor um referencial teórico-metodológico para a formação continuada de professores no ambiente escolar. Participaram da pesquisa duas turmas do Ensino Fundamental 2 e duas professoras. Por meio da pesquisa-intervenção, procurou-se refletir sobre a dicotomia entre teoria e prática e a compreensão do ambiente de trabalho docente enquanto espaço/tempo docente favorável para a formação continuada. Foram realizadas oficinas filosóficas com os estudantes, sendo os planejamentos feitos pela pesquisadora em conjunto com as professoras. As mediações nas oficinas foram realizadas pela pesquisadora e esse momento foi considerado como um espaço de formação dos alunos, mas também de formação continuada docente.

Apesar de todas essas produções terem sido elaboradas no campo da Psicologia, a maioria delas investiga saberes e práticas de professores, além de formação docente diante da inclusão escolar, e nenhum trabalho aborda a ação da Psicologia frente à educação inclusiva. Dentre os trabalhos que relacionam a intervenção do psicólogo junto a professores, encontramos também poucos trabalhos que envolvem a atuação da Psicologia perante a formação de professores, sendo que nenhum deles está relacionado à educação inclusiva.

Garcia (2013) investigou a constituição do professor como leitor e escritor em um processo de formação continuada. Além disso, discutiu as contribuições do psicólogo escolar nesse percurso. Foram desenvolvidos e analisados encontros realizados com os professores; materiais escritos pelos docentes e anotações pessoais do psicólogo. Evidenciou-se que o processo de formação continuada que considerou a leitura e a escrita dos participantes, favoreceu o reconhecimento dos professores como autores. Ressaltou-se, ainda, a formação continuada como um espaço legítimo de trabalho do psicólogo escolar.

Oliveira (2018) desenvolveu também uma pesquisa com o objetivo de analisar as intervenções do psicólogo escolar junto a professores. Para isso, entrevistou sete professores do Ensino Fundamental e Médio, de uma escola pública do estado de São Paulo, e seis psicólogas escolares que atuavam com os docentes em sala de aula. Além disso, utilizou dados de diários de campo de três encontros reflexivos realizados com professores e conduzidos pela psicóloga/pesquisadora. Constatou-se que a experiência de parceria entre psicólogas e professores promoveu ricas experiências revelando um espaço importante de contribuição da Psicologia Escolar no desenvolvimento dos educadores.

Sant'ana (2008) buscou conhecer como os professores de uma escola pública fundamental percebiam sua atuação frente à construção de um projeto político-pedagógico em direção a uma escola emancipadora. Dentre outros aspectos observados no estudo, procurou analisar a atuação do psicólogo nesse contexto. Para isso, realizou uma pesquisa participante, na qual um grupo de 10 professores foi acompanhado em reuniões pedagógicas coordenadas pelo serviço de psicologia. Foi percebida a importância da participação dos professores nas discussões sobre o PPP, no entanto, apesar da condução do psicólogo nesse sentido, houve pouco avanço por parte dos professores em direção a uma perspectiva emancipadora de educação.

Favarin (2018) buscou identificar a dimensão que a queixa escolar assume no trabalho do coordenador pedagógico. Foi realizada uma pesquisa intervenção em que se propôs um projeto de formação de coordenadores pedagógicos, sendo que os encontros foram conduzidos por uma dupla de psicólogos escolares, além de entrevistas com coordenadoras. Identificou-se que a visão dos coordenadores sobre as dificuldades escolares mantém a lógica da medicalização e não se observou pensamento crítico relativo aos problemas produzidos pela escola. Por outro lado, o pesquisador aponta que os encontros formativos com os coordenadores pedagógicos podem representar um campo fértil do psicólogo escolar na promoção de mudanças de concepções sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Para além desses trabalhos encontrados no Portal da CAPES, destacamos as contribuições de estudos e pesquisas de autores da Psicologia Escolar e Educacional sobre a formação de professores, a saber: Aragão (2012), Facci (2004, 2015), Galdini e Aguiar (2003), Nasciutti (2017), Nunes e Buiatti (2016), Pedro (2019), Pessoa, (2014, 2018), Sadalla et al. (2005) e Sadalla e Carvalho (2002). Apesar de nenhuma dessas autoras relacionarem suas propostas de formação docente especificamente com a educação inclusiva, discutem uma perspectiva de formação continuada de professores que os auxilie na prática docente, favorecendo o desenvolvimento profissional, podendo colaborar ainda com o fortalecimento e consistência teórica tão necessária para a qualidade do trabalho a ser realizado junto aos seus alunos.

D. T. R. Souza (2002) faz uma reflexão crítica sobre a formação contínua de professores como estratégia para a melhoria da qualidade de ensino. Em sua percepção, a formação inicial inadequada não pode ser apontada como a principal responsável pela baixa qualidade da educação, uma vez que há diferentes aspectos envolvidos na prática pedagógica, sendo relevante considerar as condições concretas em que o professor realiza o seu trabalho.

Assim, a formação continuada apresenta-se como uma necessidade para auxiliar os professores a lidarem com os desafios de sua prática cotidiana. “Classes numerosas, a prática de formação de classes homogêneas, o isolamento e a ausência de apoio pedagógico e psicológico engendram condições de trabalho stressantes *[sic]*. Cobranças e pressões administrativo-burocráticas são outros aspectos que se somam aos já mencionados”. (D. T. R. Souza, 2002, p. 260). A autora reitera que as escolas e suas condições concretas de trabalho precisam ser consideradas, analisadas, e as propostas de formação continuada docente devem levar em conta tais realidades, deixando de centrar-se na formação individual dos professores, focando nas práticas escolares concretas.

Sadalla e Carvalho (2002) relatam uma experiência de formação docente com um grupo de oito professoras das séries iniciais, ao longo de 30 encontros, com o objetivo de refletir sobre a prática docente e sobre os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os temas foram escolhidos pelos participantes e proponentes no decorrer dos encontros, sendo utilizadas várias estratégias como: relato dos professores sobre o cotidiano, exibição de vídeos, dinâmicas de grupo, leituras e discussões de textos. Nessa experiência, as autoras identificaram o quanto ações como essa podem trazer contribuições ao fazer do professor, colocando o psicólogo como alguém que possa contribuir para a reflexão da prática docente; como um profissional comprometido com a realidade social e que caminha lado a lado com o professor. Para ocupar esse lugar, o psicólogo escolar precisa atentar-se “aos saberes construídos pelos professores para auxiliá-los a refletir sobre eles, mas também ao contexto em que esses saberes se constituem para não ser apenas mais um profissional descomprometido com a realidade social e educacional”. (Sadalla & Carvalho, 2002, p. 318).

Galdini e Aguiar (2003) consideram que para, pensar em uma intervenção junto a professores, é preciso que seja considerada a escola como um espaço institucional de mediação social onde está presente uma infinidade de questões e é marcada pela singularidade e historicidade dos sujeitos que a constituem. “Dessa forma, ao compreendermos a relação professor/instituição/sociedade dialeticamente, evitamos o perigo de olhar o professor como naturalmente bom ou mau, como a-histórico, rompendo assim com explicações fundadas em uma presumida e invariável ‘natureza humana’”. (pp. 88-89, destaque das autoras).

As autoras supracitadas partem do princípio de dar um novo sentido e função à escola, de forma a romper com o cotidiano, rever antigas concepções, em um trabalho crítico, transformador, que busque a qualidade social e histórica do trabalho docente. No trabalho realizado junto a um grupo de 12 professores de uma escola pública, Galdini e Aguiar (2003) elaboraram algumas ações, a saber: observações, entrevistas com professores, funcionários,

coordenadores pedagógicos e diretores. No grupo com professores, foi identificada a necessidade de acolhimento e de responsabilização do professor, sendo que as autoras buscaram viabilizar atividades em que os docentes pudessem expressar suas necessidades, dificuldades, expectativas, dentre outros. Foi incentivado também pelas psicólogas que os professores procurassem conhecer melhor seus alunos, aproximando-se de suas realidades e demandas. No grupo, professores e psicólogas discutiram casos de alunos, com o objetivo de refletir e buscar soluções conjuntas.

Na percepção de Galdini e Aguiar (2003), por meio dessa experiência os professores compartilharam suas dificuldades e perceberam que muitas questões se dão no âmbito coletivo e precisam ser resolvidas também coletivamente. Consideram tal experiência como uma oportunidade de os professores refletirem com seus pares e modificarem papéis, reverem posturas, ideologias.

Sadalla et al. (2005) relataram uma pesquisa realizada ao longo de três anos, envolvendo seis professores em que foram realizados 23 encontros reflexivos e entrevistas individuais recorrentes com os participantes com o objetivo de analisar as crenças, a prática, a formação e os dilemas cotidianos do profissional prático reflexivo. Nessa experiência, a partir das análises das pesquisadoras, as professoras consideraram relevante que os assuntos fossem retomados e partilhados nos encontros do grupo para que a reflexão fosse abrangente. Em suas percepções, a socialização do conhecimento, e das dificuldades individuais entre os membros do grupo, foi essencial para promover a reflexão e contribuir para o desenvolvimento profissional. No grupo, a teoria era discutida, compreendida e então passava a fazer parte do cotidiano da sala de aula.

Ao ponderar sobre o desenvolvimento profissional docente, as professoras acreditam que é através do investimento na formação docente que ocorre uma melhoria na qualidade da educação. Esta formação, por sua vez, vai muito além de um simples treinamento de competências, que não atinge as reais necessidades do professor. Refere-se a algo permeado pela vivência de uma reflexão que o permita se educar enquanto compartilha a prática cotidiana com seus pares, bem como os saberes e crenças que estão entrelaçados à ação docente. (Sadalla et al., 2005, p. 80).

Sadalla et al. (2005) identificam a importância da relação entre teoria e prática, bem como da reflexão e do compartilhamento de saberes docentes nos momentos de formação continuada. Destacam que o professor precisa ter autonomia para buscar a sua profissionalização. No entanto, consideram que o desenvolvimento profissional docente não depende apenas do professor, mas também do grupo no qual está inserido, para aprimorar

conhecimentos e práticas. “Como toda ação profissional exige mais do que saberes a respeito do que se está fazendo, é muito importante que o docente discuta, argumente, reflita e aprenda com a sua própria prática”. (Sadalla et al. 2005, p. 82).

Farias, Buldrin, Menezes e Prado (2008) compartilham um projeto de formação continuada de professores, denominado “formação centrada na escola”, baseado em Canário (2006), em que se procura estabelecer proximidade com a escola para construir relação de confiança, diálogo, parcerias e buscar ações coletivas. Na experiência relatada, os autores estabelecem, *a priori*, uma parceria com o coordenador pedagógico das escolas para buscar entender a dinâmica da escola, as questões relacionadas aos professores, suas práticas e sua formação, além de aspectos relacionados à formação das crianças. Depois, discutem com o coordenador a pauta da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com o intuito de colaborar com esse momento, por meio de proposições práticas e reflexivas direcionadas aos professores.

Ao discutir sobre as contribuições da Psicologia Escolar na educação, na formação de valores e na formação de professores, V. L. T. Souza (2015) destaca o quanto, no momento atual, a escola tem sido palco de conflitos e violência nas relações interpessoais que se sobrepõem ao ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos, interferindo na qualidade do ensino. Nesse sentido, considera que no espaço de formação continuada é possível que a Psicologia Escolar medeie as reflexões sobre as práticas vividas na escola, discuta as questões relacionadas a valores, a relações interpessoais, subjetividade, afetividade, dentre outros assuntos recorrentes no âmbito escolar, e traga contribuições significativas ao professor. Desse modo, a Psicologia Escolar poderá contribuir com os professores e equipe escolar por meio de discussões “sobre os valores que subjazem suas práticas, sobre as emoções que se revelam nas ações que empreendem no cotidiano, favorecendo que tomem consciência de seus próprios valores para que possam compreender e refletir sobre aqueles presentes nos alunos”. (V. L. T. Souza, 2015, p. 124).

Aragão (2012) trabalha em uma perspectiva de desenvolver com os professores a reflexividade docente por meio de relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo, desenvolvimento profissional contínuo e investigações de questões relevantes para a comunidade escolar. A reflexividade pressupõe a capacidade de realizar reflexão sistemática e coletivamente.

Entendo o ensino reflexivo como sendo construído por professores críticos e que analisam suas teorias e práticas, à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo

sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares. Além disso, acredito que a reflexividade é constituída, necessariamente, por discussões que busquem fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua. (Aragão, 2012, pp. 22-23).

Fundamentada em Schön (2000) e no modelo do profissional reflexivo, Aragão reitera que os contextos educativos são dinâmicos, instáveis, ambíguos, incertos e imprevisíveis, sendo que a prática constitui a teoria e a teoria constitui a prática. No ponto de vista de Aragão (2012), o próprio cotidiano da escola é formador, sendo que os profissionais da educação produzem conhecimentos. Assim, os momentos de formação precisam ser pensados com o professor, e não para o professor, em redes de partilha. Alerta para o fato de que refletir não é apenas pensar sobre, mas buscar fundamentar essa reflexão teoricamente. Desse modo, um profissional reflexivo precisa “apropriar-se de teorias (neste caso, psicológicas e educacionais) que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais está inserido”. (Aragão, 2012, p. 24).

Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), ao abordarem a formação de professores em uma perspectiva histórico-cultural, esclarecem que é por meio da cultura que as relações de ensino e aprendizagem se estabelecem, sendo que quando o professor está atuando em sua sala de aula, ele representa uma multiplicidade de papéis que o constituem, pois “carrega consigo os professores que teve, o aluno que foi, as expectativas da comunidade e suas próprias aspirações. Reconhecer este contexto culturalmente diverso é compreender a singularidade de formar-se” (p. 24). Nesse sentido, as autoras apoiam uma formação que leve em conta situações práticas dos professores, que são únicas, particulares e compõem as suas experiências:

Defendemos, assim, um modo de pensar e sentir a formação docente que valoriza o processo de aprendizado do profissional da Educação, comprometido com as problemáticas que emergem da prática e da relação entre educador e educando. Do mesmo modo que as demandas surgem do cotidiano, a reflexão e produção do conhecimento pedagógico só podem ser compreendidas neste contexto. O professor aprende na medida em que vivencia situações que o levam a problematizar suas atitudes e rever suas práticas, na relação com os outros. Tal compreensão é reforçada pelo entendimento de que não há medidas gerais para garantir o aperfeiçoamento profissional e a formação docente, pois as problemáticas vivenciadas pelos professores são únicas, particulares e estão pautadas na experiência daquele docente no seu espaço de trabalho. (Prezotto, et al. 2015, p. 27).

Pessoa (2014) desenvolveu um estudo com educadores infantis buscando compreender as contribuições da Psicologia Educacional e Escolar e da Arte na formação continuada docente. Foram realizados 10 encontros com duração de 4 horas em média, onde se discutiram temáticas referentes a artes visuais, literatura, música, teatro, cinema, dentre outros temas com enfoque na teoria histórico-cultural e relativos à formação teórico-conceitual dos educadores. Ao longo dos encontros buscou-se contribuir com o desenvolvimento profissional e pessoal do educador, e, ainda, propor ferramentas para atuação prática. Foi percebido pela autora o quanto esse processo de discussão em grupo, com recursos específicos, dentre eles, aqueles ligados à Arte, trouxe contribuições na potencialização dos sujeitos participantes com possíveis repercussões em sua prática. Em sua compreensão, a Arte possibilitou o encontro entre educadores e psicóloga, e promoveu a elaboração e partilha de conteúdos sobre Educação e sobre a vida. Ao se referir às contribuições do psicólogo escolar no contexto de formação continuada de educadores, Pessoa (2014) ressalta a importância do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade e das contribuições à formação profissional e pessoal:

Este profissional pode colaborar ao pensar formações continuadas de educadores articulando conhecimentos teóricos e discutindo práticas, valorizando suas vozes, pois muitas vezes se estuda o docente como profissional, e se esquece do âmbito da pessoa, sendo que estas dimensões são indissociáveis. A interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e o diálogo constante entre os profissionais são fatores de suma importância para a construção de uma Educação para todos. A coletividade também deve estar presente ao buscarmos desconstruir práticas cristalizadas socialmente e estereótipos acerca da profissão docente. Para isto, é necessário aprofundar os conhecimentos sobre teorias e práticas na Educação para se construir novos papéis para e com estes atores da Educação. (p. 140).

Em outra pesquisa realizada por Pessoa (2018), a autora buscou compreender, por meio do referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, como o professor do ensino básico atribui sentido pessoal à atividade docente. Partindo da hipótese de que professores que participaram de outras formações continuadas com aprofundamento teórico, apresentariam práticas de certa forma diferenciadas, foram convidadas para esse novo estudo, três professoras que correspondiam a esse critério inicial. Realizaram-se entrevistas e observações do contexto de atuação das referidas professoras com o objetivo de olhar para além da aparência presente na prática do professor, procurando entender os movimentos, contradições e sua essência. Para a autora, ao estudar os sentidos pessoais atribuídos à atividade docente, é possível buscar a superação de uma educação baseada nas demandas emergenciais, e partir para uma educação voltada para a transformação da realidade. Ao se referir às contribuições da Psicologia Escolar nesse contexto e junto aos professores, a autora

aponta: “Neste campo, entendemos a Psicologia Escolar e Educacional contribuindo com os estudos na área e podendo participar da formação profissional docente com espaços de partilha, diálogo e elaborando conjuntamente instrumentos que colaborem para a transformação da realidade escolar”. (Pessoa, 2018, p. 213).

Em estudo realizado por Nunes e Buiatti (2015), as autoras relacionaram algumas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional na formação docente e ilustraram com uma experiência de formação continuada de professores no contexto de trabalho, em um Colégio de Aplicação, tendo como mediadores psicólogos escolares. Valorizaram uma perspectiva de formação em que os professores possam repensar sobre suas práticas, de forma coletiva, partilhando experiências e conhecimentos a partir de suas vivências cotidianas. Ressaltamos o quanto acreditamos “no trabalho reflexivo-constructivo realizado junto ao professor, constituído na relação com ele, no seu próprio ambiente de trabalho, onde os desafios e dificuldades são vividos continuamente” (Nunes & Buiatti, 2015, p. 24). Na experiência de formação continuada supracitada participam cerca de 80 professores distribuídos em cinco grupos de discussão com 15 membros, em média, na própria escola em que atuam, sendo os diálogos referentes a assuntos do cotidiano, e, relacionados à educação, ao desenvolvimento da criança e do adolescente, ao processo de ensino e aprendizagem, à inclusão escolar, dentre outros temas. Tais encontros são coordenados por psicólogos escolares e contam com a colaboração dos professores na mediação das discussões. Em nossa percepção essa tem representado uma experiência significativa de formação, contribuindo com a prática docente e a construção de novas práticas.

Os professores compõem um grupo social e suas ações e práticas se relacionam diretamente com sua capacidade de integrar todos os saberes. A atividade docente e suas experiências, quando compartilhadas e refletidas no grupo, na formação continuada podem promover a construção de novas práticas, possibilitando uma releitura do contexto, a interlocução entre os profissionais da escola, o trabalho em conjunto, reflexões sobre o campo teórico e o surgimento de outras maneiras de organização institucional. (Nunes & Buiatti, 2015, p. 27).

Ferreira, França e Vieira (2016), partindo da teoria histórico-cultural, também indicam uma formação de professores no cotidiano da escola, por meio de um processo permanente de reflexão, e questionam a desvinculação entre a produção de saberes e a prática de ensinar. Consideram necessário que o professor tenha uma atitude estética perante a sua prática e seus alunos, vivendo experiências significativas e sensíveis. Comparam o trabalho do professor com o trabalho do artesão que em seu ofício utiliza ferramentas necessárias para garantir a originalidade de sua atuação. “A característica artesanal do trabalho docente reside na sua

necessidade de colocar-se inteiro na sala de aula e de olhar para a própria prática como obra inacabada, que deve sempre ser objeto de sua própria reflexão (Ferreira, et al., 2016, pp. 84-85).

Para os autores, quando os professores conseguem olhar para seu trabalho e para o seu cotidiano e vislumbram possibilidades, percebem as subjetividades e potencialidades ali contidas, eles demonstram um olhar sensível e uma visão mais ampliada da educação, conquistas da experiência estética. Essa sensibilidade do professor o auxiliará a perceber que “cada aprendizado compartilhado é uma grande lição, e que cada aula – fruto de seu trabalho – é um acontecimento único e irrepetível”. (Ferreira et al., 2016, p. 90).

Facci (2015) apresenta contribuições relevantes ao tratar da intervenção do psicólogo na formação de professores com base na Psicologia Histórico-Cultural. A autora destaca que o professor tem um importante papel no desenvolvimento psicológico dos alunos, na apropriação do conhecimento por eles, na humanização dos sujeitos, na transmissão dos conhecimentos científicos. Fundamentada na teoria vigotskiana, afirma que o comportamento humano é produto da evolução biológica, mas também do desenvolvimento histórico e cultural, ou seja, o sujeito humaniza-se a partir da relação com outros sujeitos, por meio da educação, diferenciando-se, dessa forma, dos animais. Para apropriar-se dos bens culturais e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, faz-se necessária a “intervenção da educação e do professor”. Desse modo, “o professor constitui-se como mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, movimentando suas funções psicológicas superiores, possibilitando-lhes fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também produzindo neles a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos”. (Facci, 2015, p. 96).

Discordamos, assim como a autora, das vertentes de formação que culpabilizam o professor pelas dificuldades dos alunos, e ainda aquelas que se centram no desenvolvimento de competências, na supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico. Para Facci (2015), é preciso auxiliar o professor a tornar-se consciente da importante tarefa que o envolve e da sua responsabilidade perante o aluno na apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, na ampliação dos conceitos espontâneos e na apresentação dos conhecimentos científicos fundamentais para que os alunos desenvolvam suas funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, portanto, fica evidente a importância do professor na apropriação do conhecimento pelo aluno; mediante uma relação dialética, faz o aluno superar aquilo que

estava presente no seu conhecimento da vida cotidiana, uma vez que transmite ao educando novos elementos - os conhecimentos científicos - para conhecer a realidade em que está inserido. (Facci, 2015, p. 98).

Desse modo, a contribuição ao professor deve ser valorizar o trabalho docente “criando possibilidades de estabelecer parcerias com os professores nas suas angústias no trabalho pedagógico” (Facci, 2015, p. 99). A autora reitera a importância de resgatar com os professores o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, o que torna fundamental o planejamento da prática docente para que o aluno se aproprie do conhecimento científico. Assim, destaca a centralidade do ensino, como podemos ver no trecho abaixo:

Os conhecimentos científicos, diferentemente dos conceitos espontâneos, são ensinados com a formalização de regras lógicas; sua assimilação envolve análise, que se inicia com a definição verbal, operações mentais de abstração e generalização. Apropriando-se do conhecimento científico, o aluno toma consciência desse novo conteúdo, faz generalizações e compreende de forma mais organizada a realidade. Nesse processo, o ensino é fundamental. (Facci, 2015, p. 105).

Estamos de acordo com o posicionamento de Facci (2015), principalmente, no que se refere à importância do apoio ao professor e na compreensão da relevância do planejamento do ensino na apropriação do conhecimento científico. Nesse sentido, consideramos que os saberes provenientes da área de Psicologia Escolar e Educacional, bem como a mediação do psicólogo escolar poderão contribuir com a formação continuada do professor. A partir de proposições teóricas sobre desenvolvimento humano, sobre aprendizagem, sobre fenômenos que emergem no contexto educacional, dentre outros temas, é possível fornecer subsídios para que o professor se aproprie de conhecimentos específicos e científicos que deem sustentação à sua prática pedagógica e sua atuação.

Morettini (2012) relatou uma pesquisa-ação realizada com 11 professores em que propôs, por meio de Grupo-Oficinas⁴⁹, criar situações de aprendizagem mediada, levando os participantes a repensar as suas concepções sobre a teoria de Vigotski e avançar no nível dos conhecimentos acerca da referida teoria. As estratégias utilizadas nos encontros foram: exibição e discussão de vídeos, leitura e debate sobre textos, livros ou temas propostos pelos

⁴⁹ Morettini (2012, p. 79) esclarece em nota de rodapé: “chama-se de Grupo-Oficina (GOF), nesta pesquisa, o procedimento utilizado no acompanhamento dos professores, que ocorreu nos encontros e envolveu diferentes situações de aprendizagem”.

participantes. Fundamentada em Vigotski, e nos pressupostos da teoria histórico-cultural, Morettini (2012) esclarece que:

Os professores aprendem o empírico em suas atividades práticas, mas precisam adquirir conhecimentos teóricos que se transformam em ferramenta psíquica. E esse conhecimento deve ser adquirido por meio da atividade pensada. Os conceitos existentes, desse modo, são ampliados para se tornarem científicos e esse desenvolvimento só ocorre se os conceitos forem aprendidos teoricamente. (p. 62).

Por meio desse trabalho, a autora materializou uma proposta teórica em uma proposta prática de formação de professores, elaborou alguns instrumentos e adaptou outros e, principalmente, oportunizou a aprendizagem dos professores na apropriação dos conhecimentos provenientes da teoria histórico-cultural.

Nasciutti (2017) realizou uma pesquisa com profissionais de diferentes áreas que lidavam com demandas educacionais; dentre eles, professores. Para tanto, propôs aos participantes a constituição de um grupo colaborativo, para discutir coletivamente questões do campo educacional. O objetivo maior da pesquisadora foi analisar o referido grupo como fonte de desenvolvimento profissional. A pesquisa fundamentou-se em estudos referentes a grupos colaborativos, Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica e em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A autora concluiu que o grupo colaborativo poderá contribuir para o desenvolvimento profissional, por meio de relações colaborativas e solidárias na escola.

Os conhecimentos produzidos durante os encontros sobre o trabalho com demandas educacionais revelam a importância de que o enfrentamento dos problemas da prática deve acontecer no coletivo e que a Psicologia ou qualquer outra área não consegue por si só as respostas para todas as questões – é fundamental propor espaços de desenvolvimento profissional fundamentado em relações solidárias de diálogo e colaboração. (Nasciutti, 2017, p. 175).

Na mesma direção de Nasciutti (2017), Pedro (2019) realizou uma pesquisa com 11 professores do Ensino Fundamental e Médio onde buscou apreender e analisar o processo de desenvolvimento profissional docente. No decorrer da pesquisa, propôs a realização de curso de extensão com uma proposta de formação contínua, e também a constituição de um grupo colaborativo de professores, que se reuniram semanalmente, ao longo de 16 encontros, com duração média de três horas e meia. A pesquisa fundamentou-se na teoria histórico-cultural, na Psicologia Escolar em uma vertente crítica e ainda nos pressupostos da pesquisa colaborativa. Foi identificado, dentre outros aspectos, que o grupo colaborativo, apoiado nos

conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica se consolidou como mediador relevante para o desenvolvimento profissional docente. Ao final do estudo, a autora apresentou alguns pressupostos que orientam a constituição, bem como condução de grupos colaborativos como proposta de formação contínua para professores. Além disso, ressaltou as contribuições dos pressupostos da Psicologia Escolar na mediação do grupo, como podemos ver pelo excerto abaixo:

O processo de desenvolvimento docente tem como importante motor a mediação do outro e os dramas vividos pelos professores. No movimento do grupo colaborativo observamos que a mediação da fala do outro, dos elementos estéticos e dos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional numa vertente crítica mobilizou conversas reflexivas que culminaram na ressignificação dos saberes docentes, na transformação das crenças e concepções dos professores e na construção de novas práticas pedagógicas. (Pedro, 2019, p. 180).

Referendamos as propostas de formação supracitadas e assim como Aragão, (2012), Nasciutti (2017), Pessoa (2018) e Pedro (2019), defendemos a formação docente como uma oportunidade de os professores desenvolverem-se profissionalmente e de forma contínua, tendo em vista os diferentes desafios e experiências que vivenciam ao longo de sua trajetória profissional, não sendo possível limitar sua formação apenas ao período da graduação ou de um curso específico de pós-graduação, por exemplo.

Assim, diante do que foi apresentado aqui e partindo do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática na formação do professor e seu desenvolvimento profissional e pessoal, passamos agora a relatar o delineamento da presente pesquisa. Esta investigação envolveu a realização de uma proposta formativa de professores no contexto de trabalho, mediada por uma psicóloga escolar/pesquisadora e elaborada com base na Psicologia Escolar em uma vertente crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Essas referências subsidiaram a proposta que partiu da concepção de que o professor está em constante aprendizado e se constitui por meio da cultura e da relação com o outro, ao apropriar-se de conhecimentos, elaborar e atribuir significados, construir novos conhecimentos.

Explicitaremos, pois, a seguir, o caminho metodológico percorrido a partir das definições acerca da fundamentação teórica adotada, da modalidade de pesquisa escolhida, dos sujeitos participantes, das estratégias e recursos utilizados na construção e análise do material empírico.

SEÇÃO 3: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.” (Brum, 2006, p. 22).

3.1 Pesquisa-Formação de abordagem qualitativa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-formação (Longarezi & Silva, 2013) de abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), cujo referencial teórico fundamenta-se nos autores da Psicologia Escolar em uma vertente crítica (e.g. Barbosa, 2011; Patto, 1984, 1997; M. P. R. Souza, 2007, 2010, 2014, 2018; Tanamachi & Meira, 2003) e em autores da Psicologia Histórico-Cultural (e.g. Barroco & Tuleski, 2007; Leonardo, Barroco, & Rossato, 2017; Meira & Facci, 2007; Pino, 2000, 2005; Smolka, 2017; Vigotskii et al., 1931/2001; Vygotski, 1931/2012a).

Vale ressaltar que pesquisar em ciências humanas, em uma abordagem qualitativa, não é simplesmente aplicar uma técnica, mas usar recursos que viabilizem a aproximação das pessoas para compreender o fenômeno que se pretende investigar. Desse modo, pesquisar, nessa perspectiva, pressupõe convivência entre as pessoas e a técnica utilizada aparece como forma de auxiliar esse processo. Na pesquisa qualitativa, importa-nos a subjetividade e individualidade dos sujeitos participantes sem perder de vista sua conexão com as dimensões do contexto social, político e os movimentos históricos em que estão inseridos. Tais fatores são considerados por meio da interação entre os participantes da pesquisa e o investigador.

Na investigação qualitativa, não existe a pretensão de se coletar fatos sobre o comportamento humano, analisá-los e estabelecer relações de causalidade, de forma preditiva. Pelo contrário, foca-se no caráter interpretativo das experiências humanas. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.70) enfatizam que o “objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que constituem estes mesmos significados”.

No que se refere à pesquisa-formação, Longarezi e Silva (2013) mencionam que esse modelo surgiu na segunda metade do século XX, a partir da necessidade de conciliar pesquisa e formação de professores e, desde então, tem sido muito utilizada na área de ciências humanas e no campo educacional em investigações que envolvem a formação continuada de

professores; tem um caráter investigativo e formativo; procura superar o modelo convencional de pesquisa, priorizando mais a formação do que a coleta de dados. Tem como característica possibilitar a participação efetiva dos professores no processo investigativo, desencadeando formação e desenvolvimento profissional. Nesse enfoque, o objetivo maior da pesquisa não é transformar os participantes em pesquisadores, mas de produzir um trabalho em conjunto, que possa trazer contribuições tanto ao pesquisador quanto aos participantes. Os autores apontam quatro modalidades de pesquisa-formação, a saber: pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa participante e pesquisa coletiva. A pesquisa-formação do tipo colaborativa tem como objetivo aliar o conhecimento teórico e prático, estimulando os participantes a expressarem suas opiniões e análises, de forma colaborativa, sendo que a produção de saberes decorrente das discussões em grupo poderá promover mudanças na prática docente.

. . . a pesquisa colaborativa se efetiva no âmbito educacional como atividade de coprodução de saberes, desencadeando formação, reflexão e desenvolvimento profissional, de forma colaborativa, visando a transformação de uma dada realidade. Ela convida os professores a se envolverem na produção do conhecimento de forma coletiva e contextualizada no seu ambiente de atuação, valorizando os saberes práticos, mas também utilizando referenciais teóricos como respaldo para as discussões. (Longarezi & Silva, 2013, p. 219).

Identificamos algumas proximidades da pesquisa-formação, que realizamos nesse estudo, com a pesquisa-formação do tipo colaborativa (Ibiapina, 2008; Ibiapina & Carvalho, 2016). Como não nos restringimos ao modelo específico de pesquisa colaborativa (ou mesmo da pesquisa-ação, participante e coletiva) optamos por nomear a presente pesquisa de, apenas, pesquisa-formação. Por esse ângulo, procuramos realizar uma pesquisa que buscasse tanto investigar com os professores (e a partir deles) o tema educação inclusiva e formação docente, como trazer contribuições para o desenvolvimento desses participantes por meio da proposta formativa. Em nosso caso, não nos propusemos a realizar uma pesquisa sobre os professores, mas com os professores, em um processo coletivo e dialético de construção de conhecimento, em uma tentativa de aproximar os conhecimentos provenientes da Universidade e os saberes e práticas da Educação Básica (André, 2016; Imbernón, 2015; Tardif & Lessard, 2005; Zeichner, 2010). Desse modo, em nossa compreensão, a escolha metodológica foi uma opção, dentre tantas outras, que se mostrou mais coerente com os pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa, bem como com os objetivos traçados nessa investigação.

3.2 Procedimentos, recursos e público: entrevistas e encontros formativos

Para a realização da presente pesquisa-formação, foram convidados 15 professores de uma escola pública de Uberlândia⁵⁰ (MG) para constituírem um grupo de discussão. No primeiro encontro, estava presente este quantitativo de professores. No entanto, a partir do segundo encontro, apenas 10 docentes apresentaram disponibilidade em permanecer no grupo, alegando dificuldades com horário. Sendo assim, a pesquisa prosseguiu com a participação de 10 professores em nove encontros coletivos. Definido o grupo participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵¹ foi lido com o intuito de esclarecer os critérios de inclusão e exclusão da investigação e, em seguida, recolhemos as assinaturas. De acordo com o TCLE, os participantes foram esclarecidos sobre o caráter voluntário da participação na pesquisa e a liberdade para desistir de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo, sendo devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes fornecera.

Foram definidas algumas regras e combinados entre os integrantes do grupo para que houvesse respeito à fala do outro, tolerância com as opiniões divergentes, não sendo permitidas ofensas pessoais ou falas preconceituosas e depreciativas. Adicionalmente, colocamo-nos à disposição dos participantes para uma conversa individualizada, no sentido de encaminhar as questões que porventura tivessem produzido qualquer desconforto. Baseamo-nos em princípios éticos previstos na legislação que norteia pesquisas com seres humanos (Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012) e, ainda, naqueles que regem o trabalho do psicólogo escolar e as ações de profissionais junto a grupos de trabalho (CFP, 2019).

Informamos aos participantes os possíveis benefícios da presente pesquisa ao viabilizar diálogos, discussões, ampliações e transformações nas concepções e nas práticas educativas dos participantes acerca da temática educação inclusiva e formação de professores. Além disso, explicitamos as contribuições também para a prática do psicólogo escolar, ampliando possibilidades de intervenção junto ao público de professores, considerando a proposição de referenciais teórico-metodológicos voltados para a prática docente inclusiva no cotidiano escolar.

Cumpramos destacar que a etapa referente à realização dos encontros com os professores somente foi iniciada após definição dos dias, horário, duração e regras combinadas entre nós e

⁵⁰ O processo de escolha da escola em que realizamos a pesquisa, bem como a contextualização da instituição serão apresentados no subitem 3.3.1 A escola pesquisada.

⁵¹ Ver no Apêndice A o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

os participantes. De antemão, informamos que, nesses encontros em grupo, os docentes participariam de discussões sobre temas relacionados à educação inclusiva.

Pelo fato de o movimento nos encontros ser muito dinâmico e imprevisível, deixamos aberto o espaço para que os professores dessem suas opiniões e contribuições ao longo do processo de pesquisa. Vale ressaltar que a avaliação de cada encontro com os professores subsidiou o planejamento do encontro posterior, procurando atender demandas apresentadas pelos próprios participantes no momento das discussões em grupo, de forma colaborativa. Ibiapina e Ferreira (2005) ressaltam a importância da pesquisa colaborativa como um espaço tanto de investigação quanto de formação profissional. Fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético e na teoria Sócio-Histórica, as autoras acreditam nessa modalidade investigativa como oportunidade de professores e pesquisadores assumirem conjuntamente a responsabilidade de problematizar, refletir e transformar as práticas educacionais.

Conforme mencionado anteriormente, foram realizados nove encontros com os professores, com duração de duas horas em média, em uma frequência quinzenal, no período de agosto a dezembro de 2017. As discussões nesses encontros em grupo se iniciaram com perguntas ou comentários espontâneos feitos pela pesquisadora, com o objetivo de disparar ou fomentar diálogos em torno do tema. Além disso, foram utilizados alguns recursos artísticos e estéticos⁵² para sensibilizar os professores para a discussão.

Em nossa percepção, nessa investigação, ao participarem de diálogos em grupo, os professores tiveram a oportunidade de discutir e analisar questões relacionadas à educação inclusiva e formação docente, colaborar com seus pares e conosco no processo de desconstrução de paradigmas, de revisão de teorias e práticas e, ainda, mobilizar a necessidade de mudanças em direção à efetivação de práticas educacionais inclusivas.

A escolha por esse caminho de pesquisa se deu em virtude de nossa opção de construção de conhecimento fundamentada no referencial teórico adotado, a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo-Histórico Dialético, bem como a Psicologia Escolar em uma vertente crítica, perspectiva que reflete sobre a *práxis* (em contraposição à prática reducionista). Dentro disso, a teoria é estudada e analisada em conjunto com a realidade social

⁵² Nomeamos de recursos artísticos ou estéticos aqueles provenientes do campo artístico como, por exemplo, música, arte literária (poemas), cinema (curta-metragem), artes visuais (reprodução de obras) etc. Apoiamo-nos nos estudos sobre educação estética das autoras: Andrea Vieira Zanella (Zanella, et. al. 2006; Zanella, 2017) e Luciana Hadadd Ferreira (Ferreira, 2011). Além disso, é importante mencionar que a Arte também é componente do cotidiano pessoal e profissional da pesquisadora, tanto pela presença da música, como da literatura, cinema etc.

com vistas à transformação social. Assim, o foco não é a transformação unilateral da pesquisadora apenas, mas de todos os envolvidos no processo.

Entendemos que por se tratar de um processo dialógico e em grupo, a participação em tal modalidade de pesquisa pôde favorecer aos professores o exercício da criticidade, da tolerância, do respeito à opinião do outro, da solidariedade e da coletividade. Nesse sentido, concordamos com Ibiapina e Carvalho (2016) quando tecem as seguintes considerações:

. . . retornamos desafios para todos aqueles que realizam pesquisas colaborativas, seja no âmbito da cooperação acadêmica ou não, educar para viver com os outros, mantendo relações de cooperação, colaboração, solidariedade, tolerância; para além de reconhecer direitos e deveres, é necessário exercer a cidadania crítica; aprender a fazer uso da linguagem crítica para comunicar-se, questionar e dialogar com os parceiros; deslocar o valor supremo dos indivíduos (do eu) ao valor do outro (alteridade); reconhecer que o eu é dependente de outros e depende do nós (somos seres de relações); negar a competição com motor de superação humana, negar que o ser humano somente avança quando o outro é sobrepujado; e desenvolver afetos ativos e pensamentos e agir críticos. (Ibiapina & Carvalho, 2016, p. 82)

Partimos do princípio de que o professor é sujeito de sua ação e precisa ser apoiado para que possa apropriar-se de conhecimentos com vistas a rever suas próprias práticas. Nesse sentido, concordamos com André (1995, p. 90) quando diz que: “Ao se definir o professor como produtor de conhecimentos que é, julga-se necessário refletir com ele como se (re)apropriar de conhecimentos que permitam reconstruir continuamente a sua prática docente”.

Realizamos também duas entrevistas semiestruturadas⁵³ com a diretora da escola com o objetivo de buscar informações específicas referentes à escola, às suas percepções acerca da educação inclusiva, da formação continuada de professores, do desenvolvimento profissional docente e ainda sobre as contribuições da Psicologia Escolar nesse processo, do ponto de vista da gestão. A entrevista, que tem um caráter interativo e promove uma relação de reciprocidade entre entrevistador e entrevistado, é considerada uma das técnicas de construção de dados mais utilizadas nas pesquisas qualitativas em educação. Trata-se de uma técnica bem aceita, pois permite o envolvimento do sujeito de maneira mais livre e espontânea no relato das informações. (Lüdke & André, 1986).

⁵³ Ver roteiro de 1ª entrevista semiestruturada com a diretora no Apêndice B. Vale ressaltar que a primeira entrevista foi realizada antes do Exame de Qualificação e no roteiro original continham perguntas referentes ao Portal do Professor do MEC, mas após orientações da banca e redefinição da pesquisa tais perguntas foram retiradas do roteiro. Assim, no Apêndice B estão apenas as perguntas consideradas relevantes para esta pesquisa. No Apêndice C consta o roteiro da 2ª entrevista semiestruturada com a diretora.

Em pesquisas qualitativas, em geral a entrevista é utilizada como estratégia dominante ou em conjunto com outras técnicas como observação, análise de documentos, dentre outras. Seu objetivo maior é buscar informações descritivas na linguagem do próprio sujeito, de forma que o pesquisador possa compreender a interpretação dos sujeitos sobre temas, fenômenos, aspectos do mundo. (Bogdan & Biklen, 1994).

Na presente pesquisa, optamos assim pela estratégia da entrevista semiestruturada e individual realizada com a diretora e também pela estratégia dos encontros coletivos desenvolvidos com o grupo de participantes. Esclarecemos que para a composição da estratégia dos encontros coletivos inspiramo-nos nos estudos sobre grupo focal (Gatti, 2012) e grupo colaborativo (Crecci & Fiorentini, 2013), porém não nos prendemos aos critérios definidos para a configuração dessas modalidades de grupos, experimentando uma estratégia diferente, a qual nomeamos de “encontro formativo”. Tendo em vista o caráter investigativo e também formativo desses encontros com professores nesta pesquisa, identificamos uma similaridade com os grupos colaborativos que, em geral, focam o desenvolvimento profissional dos sujeitos.

Registramos as entrevistas e os encontros formativos em áudio e vídeo⁵⁴, e ainda por meio de notas de campo. Destacamos, nesse sentido, a importância das notas de campo ou diário de bordo como um recurso que contribuiu para detalhar o processo de pesquisa, bem como os sentimentos e as vivências da pesquisadora na relação com seus sujeitos, com o tema da pesquisa, enfim com o campo, delineando e norteando o processo de investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994):

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram [*sic*] influenciados pelos dados. (pp. 150-151).

Para a análise dos dados, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), no qual procuramos qualificar as percepções e vivências dos participantes acerca do tema investigado. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo trata-se de uma técnica composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores e possibilitam a realização de inferência de conhecimentos. Por meio dessa técnica, procura-se

⁵⁴ Vale ressaltar a presença de uma colaboradora de pesquisa, Carolina Nascimento Dias que aceitou participar desta pesquisa, assumindo o compromisso de registrar em vídeo todos os encontros com os professores, e ainda colaborar na discussão e reflexões sobre a investigação.

descrever a comunicação dos participantes, utilizando-se as falas ou textos. Tal técnica consta de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

Em nosso caso, tanto nas entrevistas quanto nos encontros formativos, lançamos mão da análise categorial proposta por Bardin (2011). Após transcrição das falas dos participantes, procedemos com várias leituras do material empírico e escuta/observação recorrente dos áudios e videogravações, e a partir das similaridades apresentadas, tais falas foram agrupadas em temas que culminaram em categorias. As referidas categorias, posteriormente, subsidiaram a construção de nossos eixos de análise. Destacamos que procedemos com as análises tanto das falas dos professores, no decorrer dos encontros, e da diretora, no decorrer das entrevistas, em uma tentativa de compreender suas percepções sobre o tema investigado, como também analisamos a interferência dessa proposta formativa buscando apreender indícios de contribuição para o desenvolvimento profissional docente. Esclarecemos também que para efeito da pesquisa não procedemos com a análise de encontro por encontro, mas em cada encontro e entrevista extraímos as falas que versaram sobre o mesmo conteúdo para posterior análise. A análise de cada encontro, por sua vez, foi realizada no decorrer do desenvolvimento da proposta formativa para subsidiar o planejamento do próximo encontro; do mesmo modo como após a primeira entrevista com a diretora, analisamos e buscamos identificar pontos obscuros para serem esclarecidos na entrevista seguinte.

Vale ressaltar, assim, que a análise qualitativa dos dados na presente pesquisa implicou no trabalho de detalhamento do material construído, a partir da transcrição das entrevistas com a diretora, transcrições dos diálogos ocorridos no decorrer dos encontros formativos com os professores, além de informações referentes a uma capacitação⁵⁵ oferecida aos professores de escolas estaduais em Uberlândia, das notas de campo/diários de bordo da pesquisadora, do conteúdo dos registros dos professores em atividades de escrita (poemas, texto coletivo) ou produções de cartazes e fanzines⁵⁶. Esses materiais de análise foram necessários para reunir informações e elaborar uma compreensão significativa do contexto no sentido de produzir um conhecimento que abarcasse os objetivos previstos no estudo.

⁵⁵ Tivemos a oportunidade de participar dessa capacitação em julho de 2018 e, apesar de os professores da pesquisa não terem participado dessa atividade formativa, consideramos relevante trazer nossas percepções sobre essa ação, porque foi oferecida pela Superintendência Regional de Ensino e exemplifica um dos modelos de formação oferecido aos professores de escolas do Estado em Uberlândia, Minas Gerais.

⁵⁶ “A palavra ‘fanzine’ nasceu da redução fônica da expressão *fanatic magazine*. Ela provém da combinação do final do vocábulo ‘magazine’, que tem o sentido de ‘revista’, com o início de ‘fanatic’. Trata-se de um veículo editado por um fã, seja de graphic novels, obras de ficção científica, ou de poemas, músicas, filmes, vídeo-games, entre outras temáticas incorporadas por estas publicações”. Recuperado de <https://www.infoescola.com/curiosidades/fanzine/>

Recorremos a Pasqualini e Martins (2015, p. 364) para dizer que acreditamos, assim como as autoras, que “A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno”. A partir disso, buscamos apreender o caráter específico do objeto investigado, no entanto, cientes da relação dialética entre o específico e o universal. Nossa tentativa foi procurar compreender o objeto de pesquisa como expressão da unidade entre singularidade e universalidade. (Pasqualini & Martins, 2015).

Estamos de acordo com Lüdke e André (1986), quando destacam a importância da interlocução com a literatura especializada, no decorrer das construções das informações para orientar o pesquisador bem como respaldar as análises de maneira mais aprofundada e consistente teoricamente. Desse modo, no decorrer das análises, apresentamos as contribuições dos autores da Psicologia Escolar em uma vertente crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, dentre outros estudiosos da temática educação inclusiva e formação de professores, os quais nos fundamentamos nesta pesquisa.

Como forma de ilustração do processo percorrido na pesquisa, segue a figura 1 com o desenho metodológico.

Figura 1 – Desenho Metodológico

Fonte: Figura construída pela própria pesquisadora

É importante destacar que não elaboramos todos os encontros *a priori*, mas, gradativamente, ao longo do desenvolvimento da proposta formativa, sendo que a cada encontro elaborado e realizado, procedemos com a avaliação e elaboração do próximo, conforme já mencionado.

3.3 Compartilhando o processo investigativo e formativo: a escola pesquisada, os participantes, as entrevistas e os encontros formativos

3.3.1 A escola pesquisada

Para situar os leitores sobre a escola pesquisada, passamos a relatar os motivos que nos levaram a escolher essa instituição, bem como as percepções e informações que tivemos sobre tal espaço. Vale ressaltar, como já mencionado na introdução desta tese, que apesar de trabalharmos em um colégio de Educação Básica e já realizarmos um trabalho de formação continuada com professores em nosso contexto, optamos por desenvolver a presente pesquisa em outra escola, para experimentarmos uma proposta elaborada especificamente para esse fim, focando um novo grupo de professores que vivenciam outra realidade e contexto de trabalho. Além disso, pelo fato de atuarmos em uma instituição diferenciada em termos de recursos físicos e humanos consideramos a nossa responsabilidade, nos Colégios de Aplicação, de realizarmos pesquisas e estudos que produzam conhecimentos que revertam em ações para a comunidade. Por isso, escolhemos realizar esta pesquisa de caráter investigativo e formativo em outro espaço, procurando colaborar e contribuir com tal instituição, tendo em vista a realidade precária em que se encontra a maioria das escolas públicas na atualidade brasileira.

Destacamos também o nosso compromisso como docentes de Colégio de Aplicação, no sentido de contribuir com a formação continuada de professores de outros espaços educacionais, como podemos verificar no trecho abaixo em que L. R. Lima (2015) explicita as exigências direcionadas aos professores de Colégios de Aplicação:

. . . exige-se dos docentes produção de conhecimento relevante para a Educação Básica por meio de experimentação metodológica inovadora, incluindo a oferta de estágio para os alunos das licenciaturas, simultaneamente supervisionados pelos professores dos Colégios de Aplicação e professores orientadores do Ensino Superior e, finalmente, ações de formação continuada de professores. (p. 68).

Vemos assim que os Colégios de Aplicação possuem uma importante função como instância de formação de professores da Educação Básica, em uma perspectiva de defesa da indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, cabe aos Colégios de Aplicação, dentre outras atribuições, contribuir tanto com a formação inicial de professores (enquanto campo de estágio, de projetos de iniciação à docência e iniciação à pesquisa etc.) quanto promover propostas de formação continuada de professores da rede pública.

Desse modo, para auxiliar em nosso percurso de escolha da instituição a ser pesquisada, definimos como critérios iniciais: escola pública, de Ensino Fundamental e que apresentasse interesse na realização da pesquisa, bem como disponibilidade dos professores em participar dos encontros em grupo.

É necessário salientar que não elencamos como critério de escolha a presença de aluno com deficiência na escola, ou mesmo a confirmação da realização de trabalho específico com esse público (com professores especializados, salas e recursos adaptados, dentre outros), porque consideramos que a educação inclusiva envolve a escolarização de todos os alunos, dentre eles, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os demais historicamente excluídos da rede regular de ensino. Desse modo, para esta pesquisa, nossa intenção não foi conhecer e/ou analisar como se dão as práticas dos professores voltadas para o aluno público-alvo da educação especial, especificamente, mas abrir um espaço de discussão sobre o trabalho escolar em uma perspectiva inclusiva, direcionado a todos, no contexto e realidade em que os professores atuam. Assim, nossa intenção é colaborar para a construção e/ou ampliação de uma cultura inclusiva nesse contexto específico e ainda com o desenvolvimento profissional docente.

Com isso, no primeiro semestre de 2017, visitamos cerca de oito escolas no bairro em que residimos, na cidade de Uberlândia/MG, contudo, dentre estas, apenas uma encaixava-se nos critérios inicialmente definidos. No entanto, ao analisar a disponibilidade dos professores, nos deparamos com a incompatibilidade de horários para a realização dos encontros em grupo.

Diante disso, visitamos outras duas escolas em um bairro localizado nas mediações do nosso e, dentre estas, uma atendeu aos critérios definidos por nós. Assim, a escola escolhida trata-se de uma instituição pública da rede estadual da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, localizada em um bairro de periferia, com alunos predominantemente de baixa renda. Segundo documentos da referida instituição, e informações da diretora, a escola atende a 644 alunos, conta com 34 professores, sendo 60 funcionários ao todo.

No que se refere à estrutura física, é composta por 13 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio descoberto.

Em nossa percepção, o pátio e a quadra coberta apresentam-se como espaços adequados e propícios para que os alunos brinquem, corram, conversem, enfim, interajam no

horário do recreio. Chamou-nos atenção, no entanto, o fato de não haver muitas árvores, nem mesmo plantas na escola, dando um aspecto um pouco árido para o ambiente.

No que diz respeito às salas de aula, estas nos pareceram pouco arejadas, os corredores são estreitos, porém os espaços apresentam-se bem conservados, limpos e organizados. Não identificamos muitos cartazes espalhados pela escola, nem mesmo nas salas, exceto aqueles usados para sinalizar, indicando dependências como banheiro, refeitório, secretaria etc. Visualizamos cerca de dois ou três cartazes com mensagens de boas-vindas.

Ao observar o movimento da escola em horário de aula, deparamo-nos com um ambiente repleto de atividades. No turno da tarde, no momento em que estivemos lá, percebemos que as aulas eram ministradas em diferentes espaços: nas salas de aula comuns, na quadra, no laboratório de informática. Ouvimos uma infinidade de vozes e ruídos de crianças correndo, gritando, conversando; sons de flautas, violinos e canto; professores ministrando aulas, advertindo alunos; barulho de panelas, torneiras abertas; impressora, telefone, apitos, sinal. A percepção que tivemos foi de um lugar repleto de vida, constituído por pessoas em pleno processo de interação, como esperamos que deva ser um ambiente fundamentalmente educativo.

Certas de que a primeira impressão é a que fica, e tomadas por essa “boa impressão”, daremos sequência apresentando os participantes da pesquisa, por meio de nomes fictícios escolhidos por eles mesmos. Destacamos que a escolha dos nomes dos professores foi algo muito interessante. Solicitamos aos participantes que escolhessem para representá-los um/a professor/a, autor/a de livros de literatura, escritor/a, pessoas ligadas à educação que gostariam de homenagear⁵⁷. Os/as autores/as escolhidos/as foram: Ana Maria Machado, Cecília Meireles, Cipriano Carlos Luckesi, Cora Coralina, Clarice Lispector, João Guimarães Rosa, Jiane Martins Soares, Malu Gouvêa, Paulo Freire e Rubem Alves⁵⁸.

3.3.2 Os participantes da pesquisa

Na figura 2, estão elencados os participantes da pesquisa (em ordem alfabética) considerando nome (fictício), idade, área em que realizou a graduação e a pós-graduação, ano de conclusão da graduação e da pós-graduação, tempo de experiência docente, tempo de trabalho nesta escola e ano em que atua.

⁵⁷ Apenas uma professora não indicou nenhum nome. Assim, tomamos a liberdade de escolher para essa professora o nome de Cora, em homenagem a Cora Coralina.

⁵⁸ Como as professoras que escolheram Paulo Freire e Rubem Alves se tratam de mulheres, optamos por nomeá-las de Paula e Rubiana, respectivamente respeitando o gênero feminino.

Figura 2 – Participantes da pesquisa

Nome e Idade	Graduação ano de conclusão	Pós-Graduação ano de conclusão	Tempo de experiência docente	Tempo nesta escola	Ano em que atua
Ana Maria 57 anos	Pedagogia 2008	-	33 anos	4 anos	2° ano
Carlos 50 anos	Normal Superior 2006	Educação Especial, Psicopedagogia e Educação Inclusiva 2007	15 anos	1 ano	3° ano
Cecília 46 anos	Pedagogia 2010	-	14 anos	5 meses	4° ano
Cora (não declarou idade)	Normal Superior	-	12 anos	5 meses	4° ano
Clarice 38 anos	Pedagogia 2011	Psicopedagogia e Educação Infantil 2017	8 anos	5 anos	4° ano
Jiane 35 anos	Pedagogia 2011	-	8 anos	2 anos	1° e 2° anos
Malu 44 anos	Pedagogia 2005	Tecnologia Digital Aplicada à Educação 2008	11 anos	1 ano	4° ano
Paula 52 anos	Normal Superior 2006	-	33 anos	1 ano	1° ano
Rosa 37 anos	Letras 2004	Literatura 2005	14 anos	8 anos	gestão
Rubiana 38 anos	Normal Superior 2005	Psicopedagogia 2006	19 anos	1 ano	5° ano (regente) 1° ao 4° ano (eventual)

Fonte: Figura construída pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pelos professores

Pelo que observamos na figura 2, a faixa etária dos participantes varia entre 35 e 57 anos de idade, ou seja, trata-se de professores que se encontram na fase adulta, especificamente, na meia idade. O tempo de carreira na docência varia entre oito e 33 anos de experiência, revelando que entre os 10 participantes: duas professoras estão no início do exercício de docência, ou seja, oito anos de atuação; quatro já percorreram entre 11 e 15 anos de docência, ou seja, em torno da metade do percurso, uma professora está próxima a se aposentar⁵⁹ pois já trabalhou 19 anos e, por fim, duas docentes já poderiam ter se aposentado.

⁵⁹ Segundo as regras do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), regras essas que estão sendo modificadas em decorrência de Programa do Governo atual, a aposentadoria por tempo de contribuição do professor é um

Com relação à formação, dos 10 participantes, quatro cursaram Normal Superior, cinco cursaram graduação em Pedagogia e uma professora, graduou-se em Letras. Quanto à formação em nível de pós-graduação, identifica-se que cinco professores, ou seja, 50% dos participantes têm essa titulação, sendo que três fizeram, dentre outros cursos, Psicopedagogia. Isso parece estar relacionado à grande oferta de cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil a partir de 1990 que, em sua maioria, prometeram instrumentalizar o professor para uma melhor atuação frente ao aluno com dificuldades de aprendizagem. Vale ressaltar que a maioria dos cursos foca uma atuação clínica, em uma vertente que compreende os problemas de aprendizagem como decorrentes de aspectos individuais dos alunos, conforme apontado por L. R. Lima (2015). Apenas um dos participantes fez curso relacionado à “Educação Especial e Educação Inclusiva”. Outras duas professoras optaram por cursos referentes a interesses específicos: “Tecnologia Digital Aplicada à Educação” e “Literatura”.

Não podíamos deixar de destacar que dos dez participantes, nove são mulheres, o que escancara aos nossos olhos o território escolar especialmente constituído pelo gênero feminino, algo já constatado por nós em nossa realidade concreta e também confirmado por vários estudiosos. (e.g. Codo, 2006; Fontana, 2003; Freire, 1999).

Nesse sentido, gostaríamos de reiterar nosso profundo respeito e admiração pelo trabalho construído historicamente e predominantemente pelas mulheres na docência, principalmente na Educação Básica. Em razão disso, optamos por nos dirigir aos participantes da pesquisa como “professoras”, no feminino, não no sentido de excluir o único professor participante, mas numa perspectiva de valorização das mulheres professoras.

Esclarecemos que, no oitavo encontro, tais participantes traçaram a sua “Linha do Tempo”, dentro da sua trajetória pessoal e profissional, compartilhando como se constituíram docentes ao longo de seu percurso de vida. Optamos por apresentar agora um breve resumo sobre o que relataram porque entendemos que tais depoimentos contribuem para caracterizá-las melhor, demonstrando as especificidades trazidas por cada uma delas.

Professora Ana Maria⁶⁰

benefício ao profissional que comprovar contribuição por tempo de serviço exercidos exclusivamente na função de magistério na Educação Básica. Para maiores informações, buscar Emenda Constitucional nº 103, publicada em 13/11/2019 no DOU, que altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Recuperado de <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/emenda-constitucional-n-103-227649622>

⁶⁰ Ana Maria: Nome escolhido em homenagem à Ana Maria Machado, jornalista, professora, pintora e escritora brasileira.

“Não somos iguais. Mas somos semelhantes. E, ainda que diferentes uns dos outros, somos companheiros de jornada no planeta, equipagem do mesmo navio. Cidadão da mesma nação”. (Machado, 2017, p. 89).

A professora Ana Maria iniciou o relato de sua linha do tempo a partir da data de seu nascimento e fez uma brincadeira acerca disso. Disse que ao nascer, Deus perguntou a ela se ela queria ser professora e como ela disse que sim, Deus se encarregou de lhe dar uma dose dobrada de paciência. Considera que para atuar na educação é necessário ter muita paciência. Cursou Magistério e quando fez o estágio se decepcionou porque a professora a deixou sozinha em sala de aula com uma turma de alunos. Quando estava terminando o Magistério, substituiu uma professora que estava doente e os alunos derrubaram-na no chão. Não queria continuar. Cursou Letras, mas quando se formou, não se dedicou apenas à docência, trabalhou como secretária em consultório odontológico durante 16 anos. Concomitante ao trabalho de secretária, ministrava aulas para o Ensino Fundamental II e lidava apenas com adolescentes. Acreditava que as professoras de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental ficavam “*quatro horas sentadas sem fazer nada*”⁶¹. Quando viveu a experiência com as séries iniciais percebeu que estava equivocada com relação à sua percepção do trabalho com alunos dessa faixa etária, pois identificou o quanto as professoras de crianças pequenas se sobrecarregam com as demandas referentes a essa faixa etária. Atualmente, trabalha com crianças de 2º ano do Ensino Fundamental e gosta do que faz. Percebe que as crianças de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental têm entusiasmo em aprender, o que não observa com os alunos de 5º ao 9º ano. Sente prazer em dar aula para as séries iniciais. Comenta que a música “Começar de novo” (composição de Ivan Lins e apresentada em um dos encontros formativos) reflete a realidade vivida pelas professoras na escola, todo ano em que se veem “*começando de novo*”. Está quase se aposentando e declara-se feliz com essa possibilidade.

Professor Carlos⁶²

“Escola é assim: quem está dentro não quer sair e quem está fora não quer entrar”. (professor Carlos)⁶³

⁶¹ As falas dos participantes serão expostas entre aspas e itálico para diferenciá-las das citações dos autores. Ressalta-se também que os registros das falas foram mantidos, sem correções de ortografia e gramática conforme apresentadas pelos participantes.

⁶² Carlos: Nome escolhido em homenagem a Cipriano Carlos Luckesi, autor de livros sobre avaliação da aprendizagem escolar, assunto no qual se especializou ao longo de quatro décadas.

⁶³ Trecho do depoimento do professor Carlos, extraído do 4º encontro formativo.

Ao relatar sua linha do tempo, professor Carlos optou por focar em sua trajetória profissional e ao contrário das outras professoras, não trouxe elementos de sua infância, mas descreveu seu percurso a partir da conclusão do Magistério. Contou que assim que concluiu o referido curso em nível médio, começou a ministrar aula para crianças. Posteriormente, resolveu cursar Pedagogia e fez estágio com um professor de LIBRAS⁶⁴ que admirava. Só ao final do estágio, após transcorrido um ano, percebeu que o professor era surdo. Surpreendeu-se com essa experiência e isso o marcou muito. Fez pós-graduação em Educação Especial e em Gestão e Trabalho Pedagógico. Tem experiência como docente em sala de aula e na função de supervisão escolar. Já trabalhou com crianças de quatro anos. Achava as crianças “*muito bonitinhas*”, mas choravam muito, e diante dessa situação relata que também tinha vontade de chorar. No início da sua atuação na supervisão escolar, no período de avaliações na escola, passava o dia rodando prova no mimeógrafo e lembra-se até hoje do cheiro forte de álcool. Atualmente, trabalha de manhã em uma escola como professor regente de turma de 4º ano do Ensino Fundamental e à tarde em outra escola na área de supervisão escolar. Não tem intenção de se aposentar tão cedo porque gosta muito do que faz.

Professora Cecília⁶⁵

“Eu não tinha este rosto de hoje, assim calmo, assim triste, assim magro, nem estes olhos tão vazios, nem o lábio amargo. Eu não tinha estas mãos sem força, tão paradas e frias e mortas; eu não tinha este coração que nem se mostra. Eu não dei por esta mudança, tão simples, tão certa, tão fácil: - Em que espelho ficou perdida a minha face?”. (Maireles, 2001)

O relato da professora Cecília sobre sua linha do tempo é carregado de emoções. Relembra que quando criança viveu momentos muito difíceis e considera que nem teve infância “*porque quase nunca brincava*”. Confessa que nunca pensou em ser professora, porque quando era criança sentia que a professora não gostava dela e ficava sempre comparando-a com a irmã. Relata que na adolescência iniciou curso Normal e Colegial (atual Ensino Médio), porém engravidou e precisou interromper os estudos. Logo em seguida, seu pai faleceu e ela resolveu retomar os estudos, concluir o curso Normal para ter uma profissão e auxiliar no sustento da família. Ao iniciar sua experiência profissional, quando entrou pela

⁶⁴ LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

⁶⁵ Cecília: Nome escolhido em homenagem a Cecília Meireles, escritora, jornalista, professora e pintora, considerada uma das mais importantes poetas do Brasil.

primeira vez em uma sala de aula como professora assustou-se e pensou que não conseguiria seguir essa profissão. Relembra que contou com o apoio de uma professora mais experiente que lhe orientou a lidar com os alunos. Atualmente, gosta muito de trabalhar com crianças menores. Sente que lida com paciência e carinho e procura dar aos alunos a atenção que não teve na infância e que não recebeu de sua professora. Menciona que, se pudesse, começaria de novo de uma forma diferente. Seu desejo era, inicialmente, fazer uma pós-graduação para “*entrar mais preparada na sala de aula*”. Já trabalhou com turmas em que havia alunos em três níveis de desenvolvimento diferentes e considerava um desafio ensiná-los. Atualmente, considera-se capacitada para entrar em qualquer sala de aula. Após 15 anos atuando não se imagina fazendo outra coisa a não ser dar aula.

Professora Cora⁶⁶

“Assim eu vejo a vida. A vida tem duas faces: Positiva e negativa. O passado foi duro, mas deixou o seu legado. Saber viver é a grande sabedoria. Que eu possa dignificar minha condição de mulher, aceitar suas limitações e me fazer pedra de segurança dos valores que vão desmoronando. Nasci em tempos rudes. Aceitei contradições, lutas e pedras como lições de vida e delas me sirvo. Aprendi a viver”. (Coralina, 2001)

A professora Cora se emocionou profundamente ao trazer elementos de sua história de vida. Interrompeu várias vezes sua fala, chorou e precisou de apoio e acolhimento do grupo para retomar seu relato. Iniciou seu depoimento contando que brincou muito durante sua infância e que também gostava muito de estudar. Sempre dizia que queria ser professora quando crescesse. Assim que concluiu Ensino Fundamental não hesitou em cursar o Magistério (nível médio). Antes de concluir o Magistério, fez estágio e não gostou muito da experiência. Percebe que criou uma expectativa com a docência que não foi correspondida. Ficou um tempo sem exercer a profissão e somente mais tarde começou a ministrar aulas. Tinha o desejo de ser professora da zona rural porque acreditava que teria mais liberdade no trabalho pelo contato com a natureza. Não teve essa oportunidade e lamenta por isso. Não se sente tão livre e autônoma para lecionar, mas mencionou que gosta do seu trabalho, apesar dos desafios que vive diariamente, principalmente na relação com os alunos. Já passou por uma experiência em que alunos não a aceitavam como a professora da turma, e essa foi vivida

⁶⁶ Cora: Nome escolhido em homenagem a Cora Coralina, poeta e contista brasileira, considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras.

com muito sofrimento por ela. Os alunos a excluía, escreviam bilhetes ofensivos e Cora comenta que quase desistiu da profissão, nessa ocasião. No entanto, conseguiu apoio de colegas que a ajudaram a encontrar saídas e ela sente que venceu a dificuldade com a turma. Está quase se aposentando e, apesar de gostar do que faz, sente que está mesmo na hora de encerrar suas atividades, porque é uma profissão bem desafiante e que lhe exige muito.

Professora Clarice⁶⁷

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”. (Lispector, 1998, p. 100)

Professora Clarice inicia seu relato da linha do tempo pelo seu ano de nascimento. Considera muito importante as histórias de vida de cada um e sua relação com suas famílias, e defende que “*a família é a base de tudo*”. Relata que na sua infância brincava muito e tinha o sonho de ser professora. Observava professoras pegando o transporte e indo dar aula na zona rural e ficava encantada com essa cena. Menciona que uma das professoras que observava quando criança, hoje é sua colega de trabalho, Paula, e sente-se lisonjeada em trabalhar com ela. Declara que Paula foi uma das suas primeiras inspirações para se tornar docente. Sempre dizia que quando crescesse queria ser professora como a Paula. Casou-se muito jovem, em sua percepção, aos 19 anos e ao longo de 10 anos dedicou-se à casa, marido e filho. Nesse período, não exerceu profissão. Com o fim do relacionamento conjugal, decidiu retomar os estudos. Coursou Pedagogia. Após a conclusão do curso superior, sua primeira experiência profissional foi em uma escola particular e em uma ONG. Posteriormente, atuou como docente em escolas de rede pública municipal e estadual. Prestou concurso e foi efetivada na rede estadual. No início, tinha receio de trabalhar com alunos do Ensino Fundamental, preferia as crianças menores da educação infantil porque considerava que eram “*mais fáceis de lidar*”. Quando ministrou aula na Prefeitura, considerou o trabalho bem mais tranquilo do que na escola particular e na ONG, tendo em vista a liberdade, autonomia e a carga horária mais reduzida. Reconhece o apoio e a colaboração da amiga Jiane no dia da designação como imprescindíveis para sua entrada em uma das escolas em que atualmente é professora. Tem uma relação de afeto com a escola pesquisada, na qual hoje é professora, porque na sua infância estudou nesta escola e acompanhou sua transformação e melhorias ao longo do

⁶⁷ Clarice: Nome escolhido em homenagem a Clarice Lispector, escritora e jornalista brasileira, de origem judaica, reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX.

tempo. Valoriza muito a referida escola e o bairro e incomoda-se com pessoas que são preconceituosas por não reconhecerem o valor de tal instituição. Comenta que se emociona ao recordar de como era essa escola antigamente e como está hoje. Menciona que o Projeto de Música do Instituto Alexa⁶⁸ realizado com estudantes da escola também é conduzido por ex-aluno da referida instituição e sente orgulho disso. Gosta muito do que faz e pretende cada vez mais aprimorar-se em sua profissão.

Professora Jiane⁶⁹

“Não foi por falta de opção que eu escolhi ser professora. Sou professora porque eu quero ser professora. Eu escolhi ser professora. Eu escolhi pedagogia. Não foi minha segunda, terceira ou quarta opção. Mas eu escolhi essa”. (professora Jiane)⁷⁰

A professora Jiane, ao relatar sua linha do tempo e seu processo de constituir-se professora, declarou considerar marcante a data do início da sua vida escolar, pois estudou em uma instituição católica, de freiras, e lembra-se de que uma professora, em especial, despertou nela o gosto pelo saber. Relata que até hoje tem lembranças dessa professora e guarda recordações muito afetivas dela. Na infância, gostava de brincar de ser professora e dava aula para seus alunos imaginários. Proveniente de uma família composta por professoras, sempre foi incentivada e apoiada pela família a seguir a carreira de Magistério. Ainda criança mudou-se de cidade e foi estudar em escola pública e Jiane notou, desde o início, aspectos diferentes em ambas as escolas. Apesar da visível precariedade percebida na escola pública em que foi matriculada na época, em termos de espaço físico e equipamentos, e a grande quantidade de alunos por sala, sua paixão e entusiasmo pela escola não diminuíram ao ingressar na referida escola. Concluiu Ensino Fundamental e Magistério na rede pública, mas cursou Pedagogia, em Faculdade particular. Logo após, iniciou sua experiência como educadora infantil na rede municipal e depois atuou na rede estadual. Atualmente, atua em ambas as redes. Trabalha com alunos de 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Sente-se realizada em ver o brilho dos alunos

⁶⁸ “O Instituto Alexa é uma associação filantrópica, sem fins lucrativos, tendo a educação como base. O Instituto apoia e executa projetos nas áreas de meio ambiente, cultura e saúde, por meio de consultoria e assessoria a entidades parceiras, supervisionando os projetos para os quais obtém ou proporciona apoio financeiro diretamente. Atualmente atende 23 bairros da periferia de Uberlândia, por meio de quatro programas e 10 projetos, vindo a beneficiar, de forma direta, mais de 2 mil crianças e adolescentes por ano”. Recuperado de <http://fundoasc.com.br/entidades-apoiadas/uberlandia>

⁶⁹ Jiane: Nome escolhido em homenagem a Jiane Martins Soares, pedagoga e autora de um texto sobre a importância da parceria entre família e escola no processo educacional.

⁷⁰ Trecho de depoimento de professora Jiane retirado do 2º encontro formativo.

do 2º ano quando começam a aprender. Não nota esse entusiasmo nos alunos de 5º ano. Não se considera uma professora acomodada; tem sonhos e perspectivas para os seus alunos e busca alcançá-los.

Professora Malu⁷¹

“Eu nunca pensei em ser professora. Quando eu era criança eu sempre cuidava dos pequenos, dos irmãos. Então, na minha cabeça, eu ia ser mãe. Hoje sou mãe, esposa e professora”. (professora Malu)⁷²

A professora Malu menciona que não imaginava que seria professora. Na infância, cuidava dos irmãos menores e pensava que quando crescesse iria casar-se e ter filhos. Concluiu Ensino Fundamental, engravidou e interrompeu os estudos, retomou-os mais tarde e concluiu o Ensino Médio (2º grau na época). Passou no concurso para merendeira na Prefeitura e foi trabalhar nessa função. Posteriormente foi aprovada em concurso para cargo de técnico administrativo e foi trabalhar em uma escola. Passou a gostar do ambiente escolar. Fez Pedagogia e passou a atuar como professora. Em sua primeira experiência em sala de aula, relembra que teve dificuldades com alunos indisciplinados, que *“desobedeciam e não respeitavam”*. Considera que a Faculdade não ensina como trabalhar concretamente com os alunos. Teve o apoio e a colaboração de uma supervisora que lhe orientou como lidar com os alunos indisciplinados. Hoje reconhece que é uma boa professora e percebe que não tem problemas de indisciplina em sala. Relata “amar” sua profissão e considera-se dedicada. Não se imagina fazendo outra coisa a não ser atuar como professora.

Professora Paula⁷³

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (Freire, 2000, p. 57).

Paula inicia falando que em sua percepção já nasceu professora. Na infância, morava na zona rural e adorava pegar a varinha para escrever no chão. Gostava também de escrever

⁷¹ Malu: Nome escolhido em homenagem a Malu Gouvêa, escritora mineira de literatura infantil.

⁷² Trecho do depoimento da professora Malu extraído do 8º encontro formativo.

⁷³ Paula: Nome escolhido em homenagem a Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica. Patrono da educação brasileira.

com carvão no fogão a lenha da avó. Brincava que era professora das bonecas. Aos sete anos foi morar na cidade e sua mãe matriculou-a na escola. A professora dizia que ela não sabia pegar no lápis e que tinha uma deficiência e isso a marcou muito. Sempre ouviu da mãe que ela se tornaria professora. Quando cursava o Magistério foi fazer estágio e após a primeira semana de observação já assumiu a regência de sala de aula, porque estava faltando professora na escola. Para formar-se foi necessário fazer um teste com uma professora de didática e saiu-se muito bem, sendo elogiada pela banca, segundo relato da professora. Concluiu o Magistério e sua primeira experiência foi em uma escola da zona rural sendo que nessa escola não havia água encanada, nem eletricidade. A turma era multisseriada, passava a semana inteira na zona rural e só voltava para casa no final de semana. Considera que foi uma experiência muito desafiadora. Fez curso Normal Superior. Nunca quis atuar como supervisora ou em cargo de gestão. Gosta da sala de aula. Daqui a dois anos se aposentará, mas mesmo após se aposentar quer continuar como professora alfabetizadora e de reforço escolar para crianças com dificuldades.

Professora Rubiana⁷⁴

“Há profissões que podem ser aprendidas na escola, de fora para dentro. E há profissões que já nascem com a gente e não têm jeito de ensinar; só é possível despertar”. (Alves, 2009).

Na infância, a professora Rubiana era considerada boa aluna, gostava de fazer tarefas e ajudar os colegas nos exercícios de coordenação motora. Morava em uma cidade pequena e mudou-se para Uberlândia após a morte do pai. Concluiu o Ensino Médio em Uberlândia e foi trabalhar como empregada doméstica, babá, secretária. No período em que trabalhou como empregada doméstica, cursava Magistério à noite. Quando estava com 19 anos foi convidada pela irmã da patroa a dar aula em uma escola particular e aceitou. Nunca havia pensado em ser professora. Acredita que a irmã da patroa a convidou porque considerava que ela cuidava bem das crianças. Cursou posteriormente Normal Superior e Pós-graduação em Psicopedagogia. Já atuou em escolas particulares e públicas, na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. De acordo com sua percepção, na escola particular tem mais eventos do que na escola pública e o professor é mais cobrado. Identificou que tinha habilidades para as

⁷⁴ Rubiana: Nome escolhido em homenagem a Rubem Alves, psicanalista, educador, teólogo e escritor brasileiro.

artes quando começou a atuar na educação. Atualmente, adora ser professora e não se imagina fazendo algo diferente.

Diretora Rosa⁷⁵

“Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos”. (Rosa, 1988, p. 32).

Rosa fez um poema (figura 3) para retratar sua linha do tempo e sua constituição como docente. Tal poema será apresentado logo após o registro de sua linha do tempo. Rosa relatou que aos sete anos aprendeu a escrever o seu nome completo e “*foi uma alegria*”. Aos nove anos de idade as brincadeiras com uma pedra de giz no fogão a lenha da mãe, ou no chão vermelho da casa despertaram nela o “*desejo de ensinar*”. Aos 20 anos, escolheu o Curso de Letras e comenta que foram os quatro anos mais importantes de sua vida. A partir do curso de Letras, decidiu especializar-se em Literatura e considera que foi uma escolha que trouxe uma “beleza” para a sua profissão. Desde que se graduou no Ensino Superior iniciou seu trabalho na docência. Acredita que sua “*eterna missão é ensinar e aprender*”.

Figura 3 – Poema produzido pela diretora Rosa

A terceira margem de mim (diretora Rosa)

*Longe de me comparar ao Guimarães,
mas com imenso desejo de ser Rosa pela vida,
partilho contigo um pouco da minha história.
Foi no chão da porta da sala que o nome completo
eu aprendi com sete anos a fazer.
Poucas alegrias posteriores a isso
foram tão intensas quanto esse aprendizado.
Lá pelos nove anos de idade nas brincadeiras que eram possíveis
naquela humilde infância,
já despertava a missão de ensinar.
Com uma pedra de giz no fogão de lenha da minha mãe,
ou no piso avermelhado da escada que ligava o alpendre à sala,
desenhos começavam a surgir.
A vida segue seu percurso.
Aos vinte e um anos escolhi o curso de Letras,*

⁷⁵ Rosa: Nome escolhido em homenagem a João Guimarães Rosa, escritor brasileiro, romancista e contista, considerado um dos principais representantes do regionalismo brasileiro.

*e, para minha surpresa, vivenciei
os quatro anos mais importantes da minha vida.
Eu havia escolhido a profissão certa.
Seria professora de Língua Portuguesa.
E de presente o curso me trouxe a Literatura
que foi e é o motivo de tanta beleza.
E assim, logo após a faculdade, já comecei a trabalhar
diretamente na sala de aula.
Quem fui,
quem desejei ser,
é o que sou hoje... Professora.
Se a 'Terceira margem do rio', de Guimarães Rosa, representa então, a eternidade,
a minha terceira margem representa a minha eterna missão:
ensinar e aprender.*

Fonte: Imagem construída pela pesquisadora a partir da produção da diretora Rosa.

Tendo apresentado as participantes do grupo formativo passamos agora a relatar as entrevistas realizadas com a diretora Rosa e os encontros formativos realizados com as professoras.

3.3.3 Entrevistas com a Diretora Rosa

A primeira entrevista⁷⁶ com Rosa foi realizada na própria escola, em horário de trabalho, mediante agendamento prévio. Rosa consentiu com a gravação e demonstrou tranquilidade e entusiasmo com a entrevista, o que facilitou nosso diálogo e conversa acerca do tema. Com base em um roteiro com nove questões, buscamos apreender as percepções de Rosa sobre: a importância de discutir o tema educação inclusiva com as docentes; as dificuldades das professoras em lidar com as diferenças humanas em sala de aula; os recursos e estratégias utilizados em sala; concepção sobre educação inclusiva; referenciais teóricos utilizados para trabalhar em uma perspectiva inclusiva; o trabalho em grupo como recurso para revisão e transformação da prática das professoras e, por fim, possíveis contribuições da Psicologia Escolar na formação docente para instituir uma cultura inclusiva nas escolas.

Ao longo de seu discurso na primeira entrevista, Rosa foi mencionando os temas cotidianos que permeiam seu fazer na escola, os quais elencaremos agora conforme

⁷⁶ Ver roteiro da primeira entrevista no Apêndice B. Vale ressaltar novamente que essa primeira entrevista foi realizada antes do Exame de Qualificação e que no roteiro original constavam perguntas referentes ao Portal do Professor do MEC, mas após orientações das professoras da banca e redefinição da pesquisa tais perguntas foram retiradas do roteiro. Assim, no Apêndice B constam apenas as perguntas consideradas relevantes para esta pesquisa.

percebemos pela fala da entrevistada: manifestação do *bullying*, violência entre alunos e alunos, alunos e professoras, professoras e famílias; desinteresse docente pelos alunos; ausência de estudo docente; falta de comprometimento docente nas questões coletivas; culpabilização da gestão pelos problemas cotidianos; problemas emocionais e pessoais das professoras que interferem na prática pedagógica. Dos temas apontados por Rosa, selecionamos para análise aqueles que estavam mais relacionados com o objeto do presente estudo.

A segunda entrevista⁷⁷ com Rosa foi realizada cerca de um ano após finalizarmos a etapa dos encontros formativos com as professoras. Nossa intenção com essa segunda entrevista foi buscar informações referentes à formação continuada das professoras, sobre a educação inclusiva e ainda sobre as contribuições da Psicologia Escolar nesse contexto. Algumas dessas questões já haviam sido abordadas na primeira entrevista, porém sentimos necessidade de novamente abordar tais aspectos, inclusive buscando esclarecer algumas informações ou mesmo procurando identificar mudanças nas percepções iniciais.

Como da primeira vez, Rosa foi extremamente receptiva, demonstrou estar à vontade ao longo de toda a entrevista e em seu discurso reforçou a importância de espaços como esse (de entrevista) para contribuírem com sua própria formação e das professoras no cotidiano de seu trabalho. A diretora retomou aspectos referentes à falta de estudo docente, desinteresse em relação aos alunos, adoecimento docente. Além disso, Rosa externou sua crença na potencialidade da literatura e das artes na formação docente e o quanto tem buscado espaços em que possa vivenciar tais linguagens, pois sente que provocam nela um grande “encantamento”. Lamentou o fato de as professoras não estarem encantadas com sua própria prática, sendo o seu desejo despertar tal encantamento.

Após a realização das entrevistas, ouvimos, com “atenção flutuante”, repetidas vezes a gravação e mediante a transcrição, selecionamos algumas falas para análise. No segundo momento, buscamos destacar os temas mais evidenciados nessas falas para elencarmos os eixos de análise e, então, procedermos com a discussão e análise propriamente dita a partir do referencial teórico da pesquisa. Essas análises serão apresentadas na Seção 4.

3.3.4 Encontros formativos com as professoras

“De um bom encontro sempre se sai diferente, sempre se produz alguma diferença. Um bom encontro é uma

⁷⁷ Ver roteiro da 2ª entrevista com a diretora no Apêndice C.

relação estética, é possibilidade de investir sensibilidades em questão e transformá-las, transtorná-las, reinventá-las”. (Zanella, 2017, p. 54).

No período de agosto a dezembro de 2017, foram realizados nove encontros formativos em grupo com as professoras. Todos aconteceram na própria escola, *lócus* de trabalho docente, após o horário de aula, com duração de duas horas, em média, e periodicidade quinzenal. Para promover debate em grupo sobre a temática foram utilizados recursos artísticos ou estéticos como curtas-metragens, documentário, músicas, poemas, além da indicação de textos base para leitura complementar. Alguns encontros geraram produções docentes, individuais ou coletivas. Os planejamentos e condução dos encontros formativos ficaram a cargo da pesquisadora, sendo que pudemos contar também, como anteriormente mencionado, com o apoio de uma colaboradora de pesquisa que trouxe contribuições significativas ao processo⁷⁸.

Nesse momento, apresentaremos os planejamentos dos encontros formativos com os recursos utilizados e os respectivos relatórios. Tais relatórios foram produzidos conforme nossas percepções e compreensões registradas nas notas de campo/diários de bordo sobre o momento vivido nos encontros formativos. Divulgaremos também as produções docentes em cada encontro. Optamos por deixar aqui esses relatos, ao invés de inseri-los em Apêndices, ao final da tese, justamente por não se tratarem de um acessório, mas de elemento protagonista neste trabalho. Vale ressaltar novamente que todos os encontros foram filmados e gravados em áudio e posteriormente transcritos. Tais transcrições subsidiaram as análises que serão apresentadas na Seção 4.

1º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “Dialogando sobre diferenças humanas, educação inclusiva e inclusão escolar”

Recurso:

⁷⁸ Carolina Nascimento Dias, colaboradora de pesquisa, que participou de todos os encontros e registrou-os por videogravações. Vale ressaltar a importância da presença dela tanto nos encontros formativos como nas conversas que tivemos no caminho para a escola e na volta para casa, pois foram extremamente importantes para o nosso amparo e fortalecimento como pesquisadora, mediante as angústias, dúvidas e questionamentos vividos no processo. Destacamos também que tivemos a oportunidade de dialogar com Carolina sobre a pesquisa em outros momentos e que tais diálogos contribuíram sobremaneira com o processo de investigação inclusive norteando os planejamentos e escolha de recursos e textos para debater com os professores conforme constam em nossos diários de bordo/notas de campo no Apêndice E.

- Curta-metragem: O Ex-Et⁷⁹, duração: 8 minutos. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=f6Zqpf0FELM>.

Procedimentos:

- **1º Momento:** Exibição do curta-metragem: “O Ex-Et”⁸⁰
- **2º Momento:** Explorar o curta-metragem com as professoras: O que o curta aborda? Que sentimentos lhes despertaram? Em suas percepções, porque os personagens do curta se assustaram? Por que o título do recurso é “Ex-Et”? Em nossa sociedade atual quem são as pessoas “consideradas” extraterrestres?
- **3º Momento:** Solicitar às professoras que fechem os olhos e pensem nas palavras: diferenças humanas, educação inclusiva e inclusão. Após esses momentos, as professoras irão escrever sobre seus pensamentos e percepções acerca de tais palavras.
- **4º Momento:** Discutir, dialogar, refletir sobre o que as professoras escreveram.

Relatório⁸¹:

Chegamos à escola com 30 minutos de antecedência. Ao entrarmos, deparamo-nos com os alunos na saída. Chamou nossa atenção a organização dos alunos nesse momento. Um grupo de crianças dirigiu-se tranquilamente para o espaço da secretaria em direção aos transportes coletivos que estavam estacionados na porta da escola. Outro grupo de alunos caminhou até o portão principal sem causar tumulto. Vimos que as professoras acompanhavam tais estudantes e aguardavam até que, de fato, eles saíssem da escola. A nosso ver isso revelou um cuidado com os alunos e uma atenção diferenciada das professoras. Após esse momento, nos dirigimos para a sala de vídeo e logo avistamos uma sala organizada, com as cadeiras alinhadas como em um auditório, uma mesa com uma toalha bem colorida e estampada e um vaso de flores sobre ela. Havia uma professora trabalhando em um computador. Cumprimentamos e nos apresentamos. A professora perguntou que horas estava

⁷⁹ Filme de ficção científica/Curta-metragem, dirigido por Yannick Lasfas, Nicolas Gracia, Rémy Froment, Benoit Bargeton, lançado em 2008.

⁸⁰ Vale ressaltar que esse curta-metragem, bem como as estratégias para explorá-lo foram sugeridos na aula produzida pela autora desta tese e sua equipe e publicada no Portal do Professor do MEC intitulada: “Discutindo sobre a inclusão escolar de todas as crianças”. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51394>.

⁸¹ Destacamos que após cada encontro fizemos registros de notas de campo/diários de bordo que subsidiaram a escrita dos relatórios, que seguiram um caráter mais formal, tendo em vista o objetivo de descrição, em linhas gerais, do ocorrido no encontro. Já nas notas de campo/diários de bordo, são evidenciadas nossas impressões, algumas perguntas suscitadas, dúvidas e angústias experimentadas por nós ao longo do processo. A título de ilustração constam, no Apêndice E, alguns registros das notas de campo/ diários de bordo.

previsto para iniciar o encontro e informamos que seria às 17 horas com previsão de término às 19 horas. A professora disse que então não fariam a homenagem que haviam preparado para a supervisora. Interrompeu o que estava fazendo no computador e recolheu o vaso de flores. Tal situação trouxe certo constrangimento e estranhamento para nós que ingenuamente havíamos imaginado que a sala já estava organizada para o nosso encontro. Não tecemos qualquer comentário sobre o ocorrido, apenas refletimos e aguardamos a chegada das professoras conforme havia sido planejado. A professora retornou à sala logo em seguida e perguntou se precisávamos de alguma ajuda com o equipamento, oferecendo-se para chamar um professor que nos auxiliasse. Nesse intervalo, a diretora Rosa adentrou a sala e muito solícita e receptiva deu-nos as boas-vindas. Comentamos com ela sobre a intenção da professora em homenagear a supervisora e que não havia problema que a programação fosse mantida. Rosa agradeceu e disse que seria rápido e que não atrapalharia nosso encontro. O vaso de flores e a toalha estampada voltaram a fazer parte da cena, e a homenagem foi feita, regada a lanche, refrigerante, bolo e mensagem. Um aluno apresentou uma música no violino. Uma cena bonita de confraternização. Um momento de descontração, de suspiro, de repor as energias após um exaustivo dia de trabalho. Após esse momento iniciamos nosso encontro com as professoras. Até que o equipamento funcionasse, levou um tempo. Durante essa espera um grupo constituído por treze mulheres e dois homens foi se organizando nas cadeiras em círculo, e voltando à calma para esse outro momento. Ocorreu-nos o quanto o movimento da escola é intenso e dinâmico, muitas emoções ao mesmo tempo. Em decorrência do horário avançado, não utilizamos os slides preparados que continham informações detalhadas sobre a pesquisa, e conversamos informalmente sobre os principais aspectos referentes ao trabalho a ser realizado. Abrimos espaço para dúvidas, mas as professoras não se pronunciaram. Demos continuidade ao planejamento e exibimos o curta-metragem “O Ex-Et”.

As professoras acompanharam atentamente. Ao terminar a exibição, levantamos algumas questões: O que acharam do curta? Que sentimentos lhes despertaram? Quem são, na perspectiva de vocês, as pessoas consideradas ‘ET’? As professoras, dessa vez, não hesitaram em falar, pelo contrário, muitas falaram ao mesmo tempo. Pedimos a permissão para a filmagem e elas consentiram, sem nenhum constrangimento. Foi solicitado às professoras que elas refletissem e depois escrevessem sobre as palavras inclusão, educação inclusiva, e diferenças humanas.

Produção Docente:

As professoras registraram suas percepções sobre as palavras inclusão, educação inclusiva e diferenças humanas em folhas de papel que foram transcritas para a figura abaixo; não se identificaram nessa produção.

Figura 4 – Registros das professoras sobre as palavras: inclusão, educação inclusiva e diferenças humanas

Participantes	Registros sobre as palavras Inclusão, Educação Inclusiva e Diferenças Humanas
Participante 1	Inclusão: Trazer para o grupo aqueles que possuem particularidades a serem desenvolvidas. Educação Inclusiva: Meios educativos de ensinar a todos utilizando recursos que não sejam desiguais. Diferenças humanas: Individualidades entre os seres humanos.
Participante 2	Inclusão: Conviver com o diferente Educação Inclusiva: Aceitação do outro como ele é, mudança das leis Diferenças humanas: Todos somos diferentes; com qualidades e defeitos.
Participante 3	Inclusão: Incluir com devido preparo as pessoas que necessitam de algum tipo de atendimento especial. Educação inclusiva: Preparar para receber a pessoa com necessidade diferente; ser recebido com devido preparo. Diferenças Humanas: Todo e qualquer tipo de diferença ou necessidade.
Participante 4	Inclusão: É aceitar o outro da forma como ele é; um se adequando ao outro para que ambos transmitam e recebam o conhecimento, o respeito e a comunicação clara. Educação Inclusiva: Se adequar às formas de passar e repassar o conhecimento, o carinho, o amor, o respeito e a tolerância um para com o outro. Diferenças Humanas: Todos são iguais de diferentes maneiras, com suas peculiaridades.
Participante 5	Educação Inclusiva: Compreende práticas que traz o educando para junto do todo, que une as diferenças humanas e as têm como peças fundamentais para a compreensão do conhecimento.
Participante 6	Inclusão social: Oferecer oportunidades iguais a todos. Diferenças Humanas: Diferença entre si e os outros (respeito, características).
Participante 7	Inclusão: Saber lidar com o diferente e respeitar. Diferenças Humanas: Cada um é de um jeito; aí está a diferença.
Participante 8	Inclusão: Inserir uma pessoa com qualquer deficiência no dia a dia na sociedade. Diferenças Humanas: São os vários tipos de situações que o ser humano traz consigo, podendo ser no aspecto físico, social, financeiro e étnico.
Participante 9	Inclusão: Incluir algo onde não há conhecimento ou aceitação, autoajuda e conhecimento do contexto. Diferenças Humanas: Cada ser pensa e age através dos seus pensamentos e suas diferenças.
Participante 10	Inclusão: Incluir todos os gêneros, raça, credos, religiosos e deficientes. Educação Inclusiva: É quando no contexto social todos os indivíduos são aceitos. E na educação, aceitar as diferenças trabalhando de forma contextualizada os conteúdos adaptando de acordo com o entendimento do aluno. Diferenças Humanas: É a diversidade de pessoas na sociedade, seja raça, credo religioso, gênero, ou qualquer tipo de deficiência.
Participante 11	Inclusão: Pessoa com deficiência. Diferenças Humanas: Diferentes etnias.
Participante 12	Inclusão: A inserção dos indivíduos na sociedade de forma igualitária, sem distinção

Participantes	Registros sobre as palavras Inclusão, Educação Inclusiva e Diferenças Humanas
	de raça, gênero ou classe social. Educação Inclusiva: Educação igual para todos, respeitando limites de cada um.
Participante 13	Inclusão: Com as diferenças humanas precisamos da inclusão, que é aprender a lidar com todas as diferenças e aceitá-las. Educação Inclusiva: É levar para a escola a inclusão, tratando as diferenças de forma que todos possamos conviver bem uns com os outros, respeitando a individualidade e a diferença de cada um. Diferenças Humanas: Nós, seres humanos, somos iguais, mas totalmente diferentes uns dos outros nos aspectos físicos, sociais, culturais, financeiros, raciais. Pensamos de maneiras diferentes, agimos de maneiras diferentes, temos gostos diferentes.
Participante 14	Inclusão X Educação Inclusiva X Diferenças Humanas: Fazer e participar de todos os eventos, ou seja, ser um indivíduo atuante em seus direitos e deveres, independente de sua etnia, ou raça, etc. A inclusão não se dá de maneira individualista, na verdade para haver inclusão é necessário que se respeite a individualidade no coletivo. Uma Educação Inclusiva se torna neste contexto a “ferramenta”, pois é através dela que formaremos indivíduos que respeitem as diferenças, sejam quais forem. Entendo diferença humana em duas vertentes: uma explica a diversidade de comportamentos, anseios, sonhos, vivências as quais somos “recheados”; outra vertente já explica as deficiências físicas e ou mentais/psicológicas.
Participante 15	Não registrou

Fonte: Figura construída pela pesquisadora a partir dos registros das professoras

2º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “Desigualdade social, inclusão e escolarização”⁸²

Texto base:

- Rego, T. C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In Oliveira, M. K., Souza, D. T. R. & Rego, T. C. (Orgs), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Recurso:

- Brum, E. (2006). A história de um olhar. In Brum, E. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial.

Procedimentos:

- **1º Momento:** Exibição dos slides com a crônica: “A história de um olhar”.

⁸² Para a realização desse encontro formativo inspiramo-nos em uma aula elaborada pela autora desta tese e equipe, publicada no Portal do Professor do MEC. Aula: “A inclusão do diferente”. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15751>.

- **2º Momento:** Perguntar às professoras suas percepções sobre a crônica, que sentimentos foram mobilizados, como relacionam o texto com o tema: “Desigualdade social, inclusão e escolarização”.
- **3º Momento:** Solicitar que as professoras relatem uma história pessoal ou profissional referente a uma situação de inclusão que tenham vivenciado.

Relatório:

Quando chegamos à sala, para o nosso segundo encontro formativo com as professoras, fomos recebidas com um sorriso um pouco acanhado das participantes. Pareciam cansadas ou desanimadas. Surpreendemo-nos com o fato de haver apenas oito professoras presentes. Inclusive a diretora e a vice, que estiveram presentes no primeiro encontro, não participaram nesse dia. A própria diretora ao nos receber já foi justificando a diminuição do grupo em função da mudança do dia do encontro. Havíamos combinado a realização às terças-feiras, mas por uma incompatibilidade de horários entre os participantes fizemos a contraproposta de realizar às segundas-feiras ou quartas-feiras. Na ocasião, apenas uma professora havia manifestado dificuldade com esses dias. Nesse encontro conversamos novamente sobre o dia e horário, e as professoras presentes disseram que a proposta atendia às mesmas, e que a ausência de colegas nesse encontro não se referia apenas à incompatibilidade de horário, mas também ao desinteresse de algumas professoras pelo “curso”. Essa informação nos fez levantar algumas questões: por que algumas professoras não tiveram interesse em participar? O motivo estaria relacionado com a temática, com a proposta, com a nossa condução, com o horário? Apesar de remetermos tais perguntas às professoras presentes, sabíamos que não obteríamos tais respostas de forma tão simples e pontual, mesmo porque entendemos que os motivos são únicos, subjetivos e pessoais. Assim, seguimos adiante com as professoras presentes nesse segundo encontro. Exibimos slides com a crônica “A história de um olhar” de Eliane Brum. Nesse texto, a autora apresenta de forma crua, nua e poética a figura de um personagem comum de nosso cotidiano, um andarilho, um morador em situação de rua, um renegado, um excluído, semelhante a muitos outros que encontramos diariamente em nossas vidas. Um andarilho que se vê encantado por um menino, por uma escola. E de uma professora que olha para esse personagem e se vê tomada, engolida, envolvida por ele e pela cena. Ao apresentá-la às participantes da pesquisa, na ocasião desse segundo encontro, nos impressionou como tal história sensibilizou as professoras. O diálogo em torno da “História de um olhar” se estendeu por mais de uma hora sem interrupção. Lá fora havia uma apresentação musical que nos causou grande curiosidade. Escutamos o “Trenzinho do Caipira” (canção de Heitor Villa-Lobos e letra de Ferreira Gullar) sendo

executada por uma orquestra de flauta, violino e instrumentos de percussão que nos envolveram de tal forma e quase nos retiraram daquele espaço. Enquanto conduzíamos o encontro, ficamos nos perguntando se se tratava de uma gravação ou uma interpretação ao vivo. Nossos pensamentos às vezes se perdiam entre ouvir os depoimentos das professoras e aquela música envolvente ao fundo. Quase ao final de nosso encontro, em uma das últimas falas de uma professora, ela se referiu ao projeto de música da escola, um projeto social coordenado por um ex-aluno, aberto à comunidade e nos situou quanto ao que estava acontecendo lá fora: os alunos se preparavam para uma apresentação no Teatro Municipal da cidade. Esse foi um encontro especial. Por diversas vezes nos emocionamos e agradecemos às professoras por termos vivenciado tal experiência. Ao encerrarmos o encontro, fomos até a quadra testemunhar com nossos próprios olhos, o que os nossos ouvidos e corações já haviam captado: a emoção, a beleza, a magia daquele momento. Tal nossa surpresa, estavam reunidos em torno de 80 alunos na quadra, acompanhados de cerca de oito professoras e assistidos por uma dúzia de pessoas da comunidade. Ficamos encantadas com o que presenciamos. No primeiro encontro, saímos da escola mobilizadas pela precariedade das condições de trabalho docente, pela falta de oportunidade de formação continuada, pelas questões que envolvem a desigualdade social, dentre outras questões. Naquele dia, refletimos sobre o momento vivido e sobre as marcas que cada escola deixa em seus alunos e professoras. Finalizamos esse encontro refletindo sobre os muitos olhares, olhares sensíveis, olhares cruéis, olhares desiguais, olhares excludentes, olhares inclusivos, olhares privilegiados, olhares de esperança. Certamente, vivenciamos nesse encontro a experiência de múltiplos e diferentes olhares, emoções, sensações, percepções.

Produção Docente: não houve produção escrita nesse encontro.

3º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “Desigualdade social e o processo de escolarização: diferentes representações”

Texto base:

- Bock, A. M. B. et al. (2016). A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In Aguiar, W. M. J. & Bock, A. M. B. (Orgs). *A dimensão subjetiva do processo educacional. Uma leitura sócio-histórica*. (pp. 43-60). São Paulo: Cortez.

Recurso:

- Documentário: “Pro dia nascer feliz”⁸³. Duração. 89 minutos.

Procedimentos:

- **1º Momento:** Exibição do documentário “Pro dia nascer feliz”.
- **2º Momento:** Discussão em grupo sobre o documentário a partir do tema “Desigualdade social e o processo de escolarização” e do texto: “A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização” de autoria de Ana Mercês Bahia Bock.

Relatório:

No início desse terceiro encontro, estava presente a supervisora escolar que se apresentou como “porta voz” das professoras para dizer do incômodo das mesmas com a proposta de encontros contínuos até o final do ano. Na fala da supervisora, as professoras não haviam entendido, a princípio, essa proposta. Na verdade, achavam que se tratava apenas de uma palestra. E pelo fato de estarem muito sobrecarregadas não se viam em condições de assumir um compromisso como esse, a longo prazo. A supervisora disse que, mediante a conversa com a diretora, elas haviam pensado em manter a participação, uma vez que já havia sido firmado compromisso, mas contanto que houvesse uma redução do tempo de 2 horas e 30 minutos, para 35 minutos, ou seja, para acontecer no horário de módulo docente, no horário de 16h45min até 17h20min. Ficamos impactadas com a proposta. Lembramo-nos dos autores e da própria legislação apontarem: cursos de formação continuada, no próprio horário de trabalho docente para que não represente mais uma sobrecarga. Não seria coerente que não acolhêssemos o pedido. Fizemos uma contraproposta para realizarmos os encontros em uma periodicidade quinzenal e com duração de uma hora e trinta minutos. Eles relutaram a princípio, alegando indisponibilidade com o horário e outros compromissos, mas depois concordaram. Assim decidido, a supervisora se despediu e saiu da sala. Ao retomarmos o nosso planejamento para aquele dia, esclarecemos que como não sabíamos dessa situação, já havia sido programado a exibição e discussão de um documentário que demandariam o tempo de 2 horas e 30 minutos. Perguntamos se elas concordavam em manter o horário pelo menos naquele dia e mediante a concordância de todas, demos prosseguimento ao encontro. Após a exibição do documentário, as professoras participaram com o mesmo entusiasmo dos encontros anteriores. Falaram bastante, envolveram-se com a discussão, mas ficou muito evidenciado nas falas das professoras nesse dia um tom de lamento, de queixa, das famílias “que não colaboram”, “que não ajudam”, “que não participam”, de um sistema educacional

⁸³ Documentário brasileiro, longa-metragem sob direção de João Jardim, lançado em 2005.

“que não dá condições”, “não favorece”, de uma sociedade que “precisa mudar”. Percebemos que os discursos das professoras giraram em torno das questões referentes principalmente à falta de apoio das famílias, que, na percepção delas, não se incluem na educação de seus filhos. Ficou evidente nesse encontro a desesperança das professoras. Com base nessa percepção que tivemos e devido à proximidade do dia dos professores, imaginamos que seria interessante para o próximo encontro buscar apontar outros caminhos para as dificuldades assinaladas pelas professoras, além de possibilitar um espaço de valorização do trabalho docente.

Produção Docente: não houve produção escrita nesse encontro.

4º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “A professora e a escola para todos”

Texto base:

- Facci, M. G. D. (jul/dez 2010). A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. *Psicologia Política*. vol 10. nº 20, 315-328.

Recurso:

- Livro: Masur, J. (2015). O frio pode ser quente? Ilustrador: Michele Iacocca. Editora Ática.
- Música: “Retrato em Branco e Preto” de Tom Jobim e Chico Buarque⁸⁴.

Procedimentos:

- **1º Momento:** Sensibilização com a leitura do livro: “O frio pode ser quente?”
- **2º Momento:** Divisão do grupo em duplas para construção do fanzine em homenagem ao dia do professor. Disponibilizar: gravuras de revistas, trechos extraídos dos seguintes textos: “A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização” (Bock et al., 2016) e “Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos”. (Rego, 2002).

Relatório:

Nesse dia, iniciamos nosso encontro levando um lanche especial para as participantes em homenagem ao dia das professoras. Vimos que elas ficaram surpresas e agradecidas com o

⁸⁴ Utilizamos a versão interpretada pela cantora Andrea dos Guimarães, disponível no CD: Desvelo. Para maiores informações, buscar: Guimarães, A. dos. (2015). Retrato em Branco e Preto (faixa 6). Composição de Tom Jobim e Chico Buarque. In Desvelo [CD] Produção Independente. Distribuidora Tratore. São Paulo.

gesto. A professora Paula comentou que sente falta desse cuidado com as professoras cotidianamente. A professora Malu relatou sobre a outra escola que trabalhava na qual, todos os anos, as professoras eram presenteadas com uma festa, um baile, um momento de diversão e confraternização fora do ambiente de trabalho. Outras professoras foram chegando e contando de momentos especiais já vividos em comemoração à tal data. Percebemos o quanto, de fato, valorizar e reconhecer a importância das professoras é algo imprescindível e poderá ser expresso por meio de gestos simples e momentos que promovam bem-estar a elas, conforme relatos das próprias professoras. Após essa acolhida inicial, pedimos permissão para fazer a leitura do livro: “O frio pode ser quente?”. Percebemos que as professoras ficaram atentas durante a leitura e, no debate posterior, fizeram muitos comentários e associações relacionando o livro com vivências cotidianas na função docente. Comentaram sobre os desafios, dilemas e dificuldades vividas e também sobre momentos especiais na relação com os alunos. No momento da produção do fanzine colocamos a música “Retrato em Branco e Preto” de autoria de Tom Jobim e Chico Buarque, com a intenção de que fosse um momento de produção coletiva, mas também de introspecção das professoras. Falamos sobre a importância de que eles buscassem ouvir a mensagem da música, e ficassem atentas às sensações e reflexões produzidas por meio desse recurso. Nenhuma professora manifestou desânimo com a proposta, ou falta de interesse em fazê-la, pelo contrário, rapidamente se dividiram em trios e deram início à produção. Percebemos que colocar a música cumpriu o objetivo que almejávamos, pois as professoras ficaram concentradas, focadas e tranquilas na realização do trabalho coletivo. Na apresentação de seus fanzines, novamente externaram satisfação em expor seus trabalhos no coletivo, e mostraram-se atentas à apresentação das colegas.

Produção Docente: Ver imagens dos fanzines das professoras no Apêndice D.

5º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “Escola Inclusiva e Planejamento Docente”⁸⁵

Textos base:

⁸⁵ Para a realização desse encontro formativo inspiramo-nos em uma aula elaborada pela autora desta tese e equipe, publicada no Portal do Professor do MEC. Aula: Discutindo sobre a inclusão escolar de todas as crianças. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51394>

- Mantoan, M. T. E. (fev/2012). Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? *ComCiência*. nº 135. Campinas: São Paulo.
- Mantoan, M. T. E. (2013). Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. *Diversa*. Educação Inclusiva na Prática. Instituto Rodrigo Mendes.

Recurso:

- Curta-metragem: As cores das Flores. Direção. Duração: 4min09seg. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>

Procedimento:

- **1º Momento:** Exibição do curta-metragem: “As cores das Flores”.
- **2º Momento:** Discutir e dialogar com as professoras a partir das seguintes questões:
 - Qual a tarefa solicitada pela professora?
 - Em sua compreensão, quando a professora solicitou tal tarefa ela levou em conta as características (dificuldades e potencialidades) de todos os seus alunos? Por quê?
 - Como o personagem do curta-metragem que não enxergava realizou a tarefa de casa?
 - Em sua compreensão, foi cumprido o objetivo da tarefa proposta?
- **3º Momento:** Cada professora deverá fazer um poema, uma redação ou um acróstico com o tema: “Planejamento Pedagógico Inclusivo”, a partir do curta assistido, das discussões e reflexões no grupo, e dos textos de apoio sugeridos de autoria de Maria Teresa Égler Mantoan.

Relatório:

Nesse dia, as professoras estavam entusiasmadas com o nosso encontro. Imaginamos que essa disposição estava relacionada com o fato de que, no encontro anterior, elas demonstraram grande satisfação na realização da proposta. Comentamos no início com elas que após o quarto encontro ficamos pensando em quais recursos utilizar de forma a favorecer a discussão sobre planejamento pedagógico inclusivo e surgiu a possibilidade de trabalhar com o curta-metragem “As cores das flores”. Ao saberem que seria exibido esse recurso eles demonstraram alegria. Apenas o professor Carlos mencionou já conhecer o curta, mas disse não se importar de assistir novamente porque o considerava “*muito bom*”. Como a colega Clarice chegou atrasada e já havia sido exibido o recurso consultei o grupo sobre

possibilidade de assistirmos novamente, tendo em vista sua breve duração. Após todos concordarem, orientamos aqueles que já haviam assistido ao curta-metragem a observarem, nesse segundo momento, outros detalhes como, por exemplo: característica da tarefa dada pela professora para toda a turma; como a professora se posicionou diante do grupo e diante da criança com deficiência visual; postura da família diante do desafio dado à criança com deficiência visual. As professoras permaneceram bem atentas ao recurso, como na primeira vez, e ao longo do debate trouxeram suas percepções sobre a importância de se dar atenção aos alunos com deficiência em sua turma e avaliar a necessidade de fazer ou não ajustes nas tarefas para tais alunos, conforme foi abordado. As professoras entenderam que foi proposital por parte da professora retratada não fazer adaptação na tarefa. Pediu a mesma tarefa para toda a classe com o objetivo de explorar a condição da criança cega em realizar a atividade. Algumas professoras apontaram a questão de a escola representada no curta ter estrutura adequada para atendimento a cegos, diferentemente da escola em que atuam. A professora Clarice manifestou o profundo incômodo em trabalhar com crianças cegas porque fica comovida com a situação. Por outro lado, Carlos, Paula e Rubiana se recordaram de situações exitosas referentes à inclusão de pessoas com deficiência visual. Percebemos que o recurso favoreceu o debate e as professoras não se limitaram apenas em analisar o conteúdo em si, mas ampliaram as discussões fazendo um paralelo com a realidade que vivem em suas próprias experiências. Ao final, o professor Carlos se recordou de outro curta-metragem “*Cuerdas*”, e sugeriu a exibição desse recurso no próximo encontro.

Produção Docente: Não foi possível realizar a produção nesse dia e combinamos com as professoras para que trouxessem no encontro seguinte.

6º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “Planejamento Pedagógico Inclusivo”

Textos base: Os mesmos indicados no encontro anterior

Recursos:

- Curta-metragem: “*Cuerdas*”⁸⁶. Duração: 11min. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mGK-MoDqNSQ>.

⁸⁶ “*Cuerdas*” é um curta-metragem de animação de Espanha que foi escrito e dirigido por Pedro Solís García em 2013. Recebeu o Prêmio Goya de melhor curta-metragem de animação em 2014. Vale ressaltar que o referido

- Site do Portal do Professor do MEC aulas referentes a diferenças humanas e educação inclusiva. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

Procedimentos:

- **1º Momento:** Professoras apresentam tarefas produzidas sobre o tema e referente ao encontro anterior.
- **2º Momento:** Apresentar o *site* do Portal do Professor do MEC e algumas aulas publicadas referentes ao tema diferenças humanas e educação inclusiva. Discutir com as professoras sobre esse acervo e sobre as contribuições para sua prática.
- **3º Momento:** Apresentar o curta-metragem “*Cuerdas*” e discutir com as professoras o recurso a partir do tema Planejamento Pedagógico Inclusivo.
- **4º Momento:** Indicar que no próximo encontro as professoras tragam fotos pessoais em ambientes escolares e em diferentes momentos de sua trajetória profissional. Orientar que procurem refletir sobre como se tornaram professoras. Se preferirem, poderão registrar essa experiência para apresentar no próximo encontro.

Relatório:

No início desse encontro, abrimos espaço para que as professoras apresentassem as tarefas solicitadas no encontro anterior. Apenas três professoras alegaram terem trazido. Duas delas disseram que esqueceram, e as demais justificaram indisponibilidade de tempo. Percebemos que as três professoras que cumpriram com a solicitação ficaram se sentindo muito valorizadas e reconhecidas ao apresentarem suas produções. Observamos também que se envolveram na realização da tarefa e se sentiram felizes em partilharem com o grupo. Após esse momento, dialogamos sobre o planejamento pedagógico inclusivo e ainda sobre possibilidades de atender às diferenças humanas presentes na sala de aula. Apresentamos algumas aulas publicadas no Portal do Professor do MEC sobre o tema e conversamos sobre a sua aplicabilidade no contexto de trabalho docente. Identificamos que de um total de 10 participantes, apenas duas conheciam esse espaço virtual. Todas as professoras do grupo acompanharam a apresentação das aulas com atenção e interesse e externaram seu desejo em experimentar alguns dos recursos sugeridos em seu trabalho cotidiano. Algumas alegaram dificuldades em organizar o tempo de aula para inserir exibição de vídeos, ou atividades coletivas conforme indicadas nas aulas apresentadas. Em seguida, exibimos o curta-metragem

curta-metragem foi indicado pelo professor Carlos e por considerarmos pertinente o conteúdo e, para valorizarmos a participação do professor, acatamos a sugestão.

“*Cuerdas*” que foca a interação entre duas crianças, sendo uma delas deficiente. Nele, uma criança chamada Maria quando adulta torna-se professora e dedica-se ao trabalho com crianças deficientes. Vimos que as professoras se sensibilizaram com a história e as discussões giraram em torno do quanto precisamos potencializar as próprias crianças para auxiliarem no processo de inclusão escolar. Associaram a experiência vivida por Maria na infância à sua escolha profissional na vida adulta e, durante o diálogo com as professoras, abordamos também essa questão referente às marcas que a escola e a experiência de vida deixam em cada sujeito, muitas vezes norteando suas escolhas profissionais. Com base nessas discussões, ao final do encontro, solicitamos às professoras que levassem para o próximo dia fotos pessoais antigas ou recentes no ambiente escolar e que resgatassem sobre sua história profissional e sobre “como cada um delas se tornou professora”.

Produção Docente:

Figura 5 – Acróstico produzido pela professora Malu com as palavras "planejamento que inclui"

Planejamento que inclui (professora Malu)

P: Participação é tudo.
L: Liberdade para criar.
A: Avaliação formativa.
N: Naturalidade nas ações.
E: Estudos constantes.
J: Justiça nas adversidades.
A: Amor em primeiro lugar.
M: Movimento para alcançar os objetivos.
E: Esperança em todos os sentidos.
N: Novos conhecimentos sempre.
T: Transcender é preciso.
O: O aluno adapta a novos conhecimentos.
Q: Qualidade na prática docente.
U: Universalização dos conteúdos.
E: Esse processo é longo.
I: Insegurança, receios e preconceitos devem ficar de fora.
N: Nossos alunos devem ser vistos na sua totalidade.
C: Capacidade de incorporar novos conhecimentos.
L: Limitação? Nem pensar.
U: União de todos.
I: Inclusão se faz necessária.

Fonte: Figura construída pela pesquisadora a partir da produção da professora

Figura 6 – Poema produzido pela professora Rubiana

Planejamento Pedagógico Inclusivo (professora Rubiana)

*A escola é um lugar para aprender a amar e sonhar.
Planejamento nesse lugar há de ser pedagógico e inclusivo para se aprimorar.
Diferença e diversidade não hão de se igualar.
Todos trabalham juntos para se organizar e sempre temos o que aprender e ensinar.
No ensino o segredo é o bem planejar.
Não precisa se diferenciar.
Na assimilação do conhecimento o aluno demonstra sua capacidade de aprender a se relacionar e de incorporar.
Tudo de novo que se aprende incorpora ao que em cada um já há.
Não há mais como negar.
A inclusão está no ar e o planejamento pedagógico inclusivo é o que vai nos ajudar.
Com harmonia e flexibilidade tudo vai se encaixar.
A inclusão e o planejamento inclusivo vão se conectar.
Assim vamos caminhar para a educação melhorar.
Tornando-se para todos o lugar para se aprender amar e sonhar.*

Fonte: Figura construída pela pesquisadora a partir da produção da professora

Figura 7 – Produção da professora Paula

Teia da Inclusão (professora Paula)

Planejamento

Práticas excludentes geram preconceito, desrespeito, modelo, valores negativos, descrédito. Responsabilidade de todos os sujeitos.

Pedagógico

Político, educador, humilde, armadilha, rigor, aceitação, grupo, pluralismo, adaptação que finaliza na escola.

Inclusivo

Identitário, normalidade, completo, contínuos, desejável, inclusão, beneficiário, educativo, diversidade, processo.

Fonte: Figura construída pela pesquisadora a partir da produção da professora

7º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “A constituição da professora e a sua formação para a prática inclusiva”

Texto base:

- Souza, V. L. T. de; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. de. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária do docente: o olhar da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537.

Recursos:

- Música: “Começar de Novo”, composição de Ivan Lins e Vítor Martins⁸⁷.
- Poema: “O que é ser professora?”. Autoria: Juliana Vieira. Recuperado de <https://rosaurasoligo.wordpress.com/?s=O+que+%C3%A9+ser+professora%3F+Juliana+Vieira&search=Ir>

Procedimentos:

- **1º momento:** Professoras relatam sua experiência sobre como se tornaram docentes e exibem suas fotos.
- **2º momento:** Cada professora irá construir sua linha do tempo e apresentar ao grupo.

Relatório:

Nesse encontro, iniciamos compartilhando com as participantes como havia sido a nossa etapa de exame de qualificação, que acontecera na semana anterior, e o quanto nos sentimos acompanhadas por elas, nesse momento. No dia, inclusive, elas enviaram várias mensagens positivas e de incentivo pelo *whatsapp*, no grupo que criamos por sugestão delas mesmas para nos comunicarmos sobre os encontros. As professoras demonstraram grande interesse em saber sobre esse momento avaliativo. Após relatar sobre esse dia, resgatamos o que havíamos feito no encontro anterior e ressaltamos o trabalho produzido pelas professoras por meio dos poemas e acróstico, que sintetizaram de uma forma poética e artística os nossos diálogos em torno da temática. Na sequência, socializamos como tem sido prazeroso e ao mesmo tempo desafiador planejar cada encontro, uma vez que procuramos contemplar as demandas apresentadas pelo grupo, sem perder o fio condutor que sustenta nosso trabalho que é promover a discussão sobre aspectos referentes à educação inclusiva a partir dos textos propostos, curtas-metragens, documentários e outros recursos, além de alinhar as experiências vividas por cada docente em seu próprio contexto de trabalho. Sendo assim, esclarecemos que para esse dia, ao planejar nosso encontro e retomarmos o último relatório produzido, surpreendemo-nos com a constatação do quanto o curta-metragem indicado pelo professor Carlos, e exibido no encontro anterior, estava consoante com nossa proposta e favoreceu a nossa discussão. Comentamos sobre o texto base referente à afetividade e a constituição da identidade docente selecionado para esse encontro, e o quanto essa constituição e esse “tornar-se professora” se dão ao longo de um percurso individual e ao

⁸⁷ Utilizamos a versão interpretada pela cantora Andrea dos Guimarães, disponível no CD Desvelo. Para maiores informações, buscar: Guimarães, A. dos. (2015). Começar de novo (faixa 2). Composição de Ivan Lins e Vítor Martins. In Desvelo [CD] Produção Independente. Distribuidora Tratore. São Paulo.

mesmo tempo coletivo, marcado pela subjetividade de cada um e cada uma. Em seguida, ao solicitar às professoras que então apresentassem suas fotos e elementos de sua história pessoal e profissional traçando sua linha do tempo, deparamo-nos com a informação de que apenas a professora Rubiana havia trazido tais fotos. As demais professoras alegaram, com certo constrangimento, terem se esquecido da solicitação e outras comentaram não terem localizado fotos antigas ou mesmo atuais, porque não têm o hábito de imprimi-las. Foi dado o espaço à professora Rubiana para apresentação de seu relato e fotos e após esse momento destinamos um tempo para que as demais professoras e também a professora Rubiana construíssem sua linha do tempo. Disponibilizamos cartolina, lápis de cor e caneta hidrocor para que construíssem cartazes que ilustrassem essa linha do tempo, fazendo um exercício de memória, procurando mergulhar em sensações e emoções a partir das seguintes questões: Quem trouxe vocês para esse campo da escola? Como essa escolha surgiu na vida de vocês? Como tem sido atuar na educação nos dias de hoje? As professoras receberam as orientações com entusiasmo e interesse na realização da tarefa. Colocamos a música “Começar de Novo” de autoria de Ivan Lins e Vítor Martins para que, no momento da produção, ouvissem e refletissem sobre a letra da canção. As professoras se dedicaram e se concentraram na realização da atividade e quando apresentaram seus trabalhos demonstraram grande emoção. Foi um momento rico, de partilha, de troca de experiências, de fortalecimento de vínculos afetivos no grupo. Como não foi possível que todos apresentassem sobre suas histórias de vida e profissional nesse dia, ficou definido que no próximo encontro abriríamos um espaço no início para essa apresentação. Para finalizar fizemos a leitura de um poema da professora Juliana Vieira, extraído do blog da professora e pesquisadora Rosaura Soligo, da Unicamp (Universidade de Campinas). Nesse texto a autora retrata como é ser professora, em sua perspectiva.

Produção Docente: Cartazes com a “Linha do Tempo”.

8º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “O papel da escola e da professora frente à Educação Inclusiva”

Texto base:

- Skliar, C. (2003b). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05. 37-49.

Recurso:

- Entrevista com Carlos Skliar: “O papel da escola, do professor e da educação inclusiva”. Duração: 10 minutos e 51 segundos. Recuperado de <https://ucsplay.com.br/video/o-papel-da-escola-do-professor-e-da-educacao-inclusiva/>.

Procedimentos:

- **1º Momento:** Continuidade da atividade da semana passada: professoras relatam sua experiência sobre como se tornaram docentes e exibem sua “Linha do Tempo”⁸⁸.
- **2º Momento:** Exibição da entrevista com Carlos Skliar: “O papel da escola, do professor e da educação inclusiva”
- **3º Momento:** Discussão sobre o vídeo a partir de trechos deste e do texto base indicado.

Relatório:

Nesse dia, iniciamos o encontro abrindo espaço às professoras que não haviam apresentado sua linha do tempo, para o fazerem. As professoras Cecília, Clarice, Rubiana e Malu apresentaram suas histórias, relatadas com muito entusiasmo e carregadas de emoção. Chamou nossa atenção a história relatada por Cecília e Clarice, sobre interrupções no estudo em razão de questões familiares e, que após um período de suas vidas, retomaram os estudos porque viram a necessidade de uma formação para terem uma profissão. Clarice ressaltou que sempre sonhou em ser professora, e resgatou todas as pessoas que a influenciaram nesse processo, inclusive fez questão de mencionar sobre a influência da professora Paula, que foi sua inspiração na infância. Clarice contou que brincava na porta de sua casa e ficava encantada quando o transporte coletivo buscava as professoras para darem aula na zona rural, e uma dessas professoras observadas por ela era Paula. Admirava a professora e desejava ser como ela. Depois, Clarice ressaltou sobre o apoio que teve já na profissão e nos períodos de designação de vagas do Estado. Fez questão de agradecer o apoio da professora Jiane, que a auxiliou a organizar os documentos e a orientou quanto aos procedimentos para a contratação. Tais depoimentos emocionaram a todos do grupo, tendo em vista a sinceridade, afetividade e gratidão presentes na fala de Clarice e referentes às professoras Paula e Jiane. Após esse momento, assistimos à entrevista com Carlos Skliar em que ele explicitou a importância da

⁸⁸ A apresentação da “Linha do Tempo” pelos professores motivou-nos, pesquisadora e colaboradora de pesquisa, a também escrevermos a nossa. Porém como tais produções foram feitas posterior ao Encontro, não foram apresentadas. Mas a título de ilustração e pela riqueza que representa para nós, optamos por apresentá-las no Apêndice F.

escola para preparação para a vida e ressaltou sobre uma escola democrática, inclusiva, que respeite a todos e a cada um. Na percepção de Carlos Skliar, para a efetivação de uma educação inclusiva é preciso recuperar a “hospitalidade” e a condição de receber a todos e de oferecer o que se tem. Faz questionamentos sobre o que significa ensinar a qualquer um e a cada um, e comenta sobre a Pedagogia das Diferenças. Após a exibição do vídeo com a entrevista, as professoras debateram o tema, e apesar da maioria delas concordar com a fala de Carlos Skliar, ao dizer sobre a importância de receber a todos na escola, com “hospitalidade”, com afeto, amizade, amorosidade, elas manifestaram seu incômodo com o fato de que não se sentem preparadas para ensinar e colaborar com todos. Problematicamos sobre a questão anunciada por Skliar, referente ao desejo e “vocação” da professora em ensinar e da importância de se fazer algo que esteja consoante com o que se acredita para que tenha sentido e seja valorizado.

Produção Docente: Cartazes com a “Linha do Tempo”.

9º Encontro Formativo com as Professoras

Planejamento

Tema: “Todos juntos somos fortes: Educação e Psicologia Escolar em busca de uma escola e sociedade inclusivas”

Textos base:

- Larrosa, J. (jan/abril 2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, São Paulo, n.19, 20-28.
- Dazzani, M. V. M. (jun.2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, 30 (2), 362-375.
- Prezotto, M; Ferreira, L. H.; & Aragão, A. M. F. (set/dez.2015). Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. *Laplage em Revista*. PPGED. UFSCAR. Sorocaba, 1(3), 20-33.

Recursos:

- Trabalhos produzidos pelas participantes ao longo dos encontros, reproduções de obras de arte⁸⁹ e poemas de diferentes artistas e escritores.

Procedimentos:

⁸⁹ As imagens de reproduções de arte utilizadas nesse encontro formativo constam no Apêndice G.

- **1º Momento:** Expor na sala de aula trabalhos das professoras, produzidos ao longo dos encontros formativos, e outras reproduções de obras de arte e poemas de artistas conhecidos e desconhecidos. Professoras deverão circular pela sala e contemplar a exposição.
- **2º Momento:** Cada professora relata o que sentiu diante do que foi exposto e ao longo dos encontros.
- **3º Momento:** Propor a construção de um texto coletivo a partir de algumas frases iniciadas: “A escola é o lugar...”. “Na escola, o importante não é só...”, “É também...”, “A escola será cada vez melhor...”⁹⁰.

Relatório:

Chegamos ao nosso último encontro formativo com o coração apertado e ao mesmo tempo bastante preenchido de experiências significativas vivenciadas ao longo do processo. Nesse dia, nos dirigimos à escola com antecedência, porque planejamos montar a sala de um jeito diferente. Levamos os trabalhos produzidos pelas professoras ao longo dos encontros para serem expostos juntamente com imagens e textos de artistas e escritores conhecidos e desconhecidos. Recebemos as professoras com uma música e as convidamos para apreciar os trabalhos livremente, buscando atentar-se para as sensações, reflexões e pensamentos que surgissem. Após esse momento, convidamos para comporem a roda de diálogo para compartilharem suas percepções sobre o que mais lhes chamou a atenção. Algumas professoras comentaram sobre algumas reproduções de obras de arte que mais lhes prenderam o olhar, outras professoras comentaram sobre alguns poemas e outras professoras ainda alegaram sua admiração e surpresa em perceberem que, junto com outras obras de grandes artistas, estavam também os seus trabalhos. Ao longo do encontro algumas professoras relataram sobre o quanto se sentiram realizados em participar de tais encontros e o quanto essa experiência foi transformadora e significativa. Clarice surpreendeu o grupo com um poema dedicado a todos com o título “O Começo” (figura 8) e Jiane levou um presente confeccionado por ela para cada participante e, também, para nós, como sinal de agradecimento. Foi um momento de emoção intensa. Muitas professoras quiseram se pronunciar sobre o que viveram ao longo dos encontros, sobre as discussões tecidas e o que

⁹⁰ Tais frases foram retiradas do poema “A escola”, mencionado pela professora Paula em um dos Encontros. Vale ressaltar que a autoria de tal poema já foi atribuída a Paulo Freire, no entanto seus familiares negaram essa autoria. Informações referentes em Bock, A. M. B.; Perdigão, S. A.; Santos, L. N. Kuling, R. C. M. Toledo, R. (2016). Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In Aguiar, W. M. J. & Bock, A. M. B. (orgs). (2016), *A dimensão subjetiva do processo educacional. Uma leitura sócio-histórica*. (pp. 229-242). São Paulo: Cortez.

puderam apreender desse e nesse processo. Explicitaram interesse em dar continuidade aos encontros e perguntaram minha disponibilidade para o próximo ano. Esclareci que retornaria minhas atividades na Eseba/UFU e que precisaria inicialmente me organizar quanto às demandas do trabalho e do doutorado para avaliar essa possibilidade. As professoras solicitaram que mantivéssemos o contato do grupo de *whatsapp* para possibilitar nossa comunicação. Como não foi possível a realização da tarefa referente a esse encontro, uma professora sugeriu, inclusive, que utilizássemos o recurso do *whatsapp* para tal produção, o que foi acatado conforme podemos confirmar pela figura 9. Percebemos o interesse das professoras em manter nosso contato e vínculo, mesmo à distância.

Produção Docente:

Figura 8 – Poema produzido pela professora Clarice: O começo

O Começo (professora Clarice)

*Quem dera eu poder entender o começo.
Começar de onde tudo começa.
Começar do começo, mas onde começa?
Começar não é fácil.
Quem dera eu saber a receita de onde tudo começa.
Poder começar do começo onde tudo começou.
O começo já não é mais o começo.
Então, começo a pensar em começar de novo.
Começar não é fácil.
Já começo pensando.
Por que todo começo é difícil?
O começo de tudo um dia chega ao fim.
E logo que começo percebo que o começo já está ficando para trás.
Então olho e vejo que ainda é tempo de começar.
E começar é viver.
É começar a ver, que todo começo tem um recomeço.
E isso só acontece quando você começa.
Então, comece, recomece, e viva sempre começando!*

Fonte: Figura construída pela pesquisadora a partir do poema produzida pela professora

Figura 9 – Texto coletivo construído pelo grupo através do recurso do *whatsapp* dia 18/12/2017

A escola é o lugar onde se fazem histórias, de muita alegria e amor; de encontros de ideias que se unem para completar o nosso saber; de conhecer realidades e aprender a lidar com situações adversas.

Pensar em escola é pensar em um ambiente “pluri-singular”. Plural porque lidamos com uma diversidade de saberes, de personalidades e de opiniões, e singular no que diz respeito ao bem-estar e aprimoramento de cada aluno, no seu desenvolvimento como indivíduo, valorizando suas decisões e mostrando a responsabilidade envolvida em sustentá-las.

Na escola o importante não é só desenvolver cognição. É preciso que haja espaço para a sensibilidade, para a empatia e a reflexão crítica acerca do mundo. Nesse sentido, cumpre destacar a importante tarefa da escola na constituição dos sujeitos e na oferta de espaços que permitam a todos a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A escola representa uma parte da sociedade, sendo palco de manifestação de uma infinidade de fenômenos e situações, que requerem análises cuidadosas, respeitando cada um dos envolvidos.

Assim, para que a escola consiga cumprir seu papel é preciso envolver a comunidade mostrando a importância de todos no desenvolvimento e na composição da história escolar e na formação de cidadãos de caráter, com princípios éticos para que possam viver em sociedade de forma justa e solidária.

É na escola que há a valorização e estimulação intelectual, mas também a ampliação das relações sociais contribuindo com o sujeito para uma maior inserção na sociedade. Incentivar a participação da comunidade na escola, discutindo temas do cotidiano, compartilhando a difícil tarefa de educar pode colaborar para aprimorar a formação humana agregando diferentes opiniões, pensamentos e realidades.

Por fim, a escola será cada vez melhor à medida que os investimentos na educação garantirem condições adequadas e suficientes para a realização de um trabalho de qualidade, não excludente, respeitoso, solidário e justo.

Fonte: Figura construída pela pesquisadora a partir da produção coletiva dos participantes

Antes de terminarmos essa seção, retomamos o trecho da crônica “A história de um olhar” de Eliane Brum (2006, p. 22), que trouxemos na epígrafe, a saber: “O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar”. A nossa intenção foi destacar que tivemos o cuidado também, de escolher uma metodologia que nos possibilitasse um olhar atento, cuidadoso, ético e inclusivo para as participantes e para os dados empíricos construídos por meio da pesquisa, em uma perspectiva de buscar enxergar para além da aparência do fenômeno, na busca da compreensão das dúvidas e incertezas, e das múltiplas dimensões que o constituem. (Pasqualini & Martins, 2015).

Finalizada, pois, a apresentação sobre a metodologia, as participantes, as estratégias e os recursos utilizados na presente pesquisa, passaremos agora a discutir as análises do material empírico construído no decorrer das entrevistas, diálogos dos encontros, produções das professoras e notas de campo da pesquisadora.

SEÇÃO 4: CONSTRUINDO UMA ESCOLA INCLUSIVA – UMA PROPOSTA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

“Lá vai o trem com o menino, lá vai a vida a rodar, lá vai ciranda e destino, cidade noite a girar. Lá vai o trem sem destino, pro dia novo encontrar, correndo vai pela terra, vai pela serra, vai pelo mar. Correndo entre as estrelas a voar, cantando pela serra ao luar, no ar, no ar, no ar”. (Villa-Lobos & Gullar)⁹¹.

Antes de apresentarmos nossas análises, resgataremos brevemente o processo vivido, ao recorrermos à metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). Ressaltamos que procedemos com a escuta atenta dos áudios, com a observação cuidadosa dos vídeos e leitura flutuante das transcrições das entrevistas, dos diálogos nos encontros realizados com as participantes e dos registros em nosso diário de bordo. Após esse momento, selecionamos falas cujos conteúdos e temas explicitassem os significados atribuídos pelos sujeitos participantes acerca do objeto de pesquisa investigado: educação inclusiva e formação docente.

Transcorrida a etapa inicial de exploração do material e seleção das falas das professoras, buscamos construir eixos de análise com temas que aglutinassem falas mais representativas considerando tanto o objetivo da pesquisa como o nosso referencial teórico. Destacamos que as falas selecionadas são provenientes dos encontros formativos e também das entrevistas com a diretora e serão apresentadas conjuntamente nos eixos de análise porque foram reunidas de acordo com a afinidade dos temas e conteúdos revelados⁹². Acrescentamos que, durante os encontros, algumas professoras apresentavam-se mais participativas, outras permaneciam mais em silêncio, e procuramos analisar esse movimento individual e coletivo, respeitando a singularidade de cada sujeito. Assim, após esse processo inicial de seleção de trechos pronunciados pelas professoras, definimos cinco eixos de análise que serão agora apresentados:

⁹¹Escolhemos o trecho da canção “Trenzinho do Caipira” como epígrafe desta Seção por considerarmos que o momento das análises do material de pesquisa foi complexo e desafiante. Apesar de traçarmos um percurso a ser percorrido, neste momento de análises, ficou para nós a impressão de que seguimos em um “trem sem destino pro dia novo encontrar.” Além disso, vale ressaltar que fomos especialmente afetadas por essa canção em um dos encontros formativos em que tivemos a oportunidade de ouvi-la, sendo executada pela orquestra do Instituto Alexa, composta por um grupo de alunos na quadra da escola, onde ensaiavam para uma apresentação que ocorreria no Teatro Municipal da cidade.

⁹² Destacamos também que a diretora Rosa participou apenas de três encontros formativos com as professoras, justificando sua ausência pelo excesso de demandas na escola. Nos encontros em que participou, limitou-se a falar pouco, mantendo postura de ouvinte. Assim, a maioria das falas dessa participante escolhidas para a análise é proveniente das entrevistas.

- I) Diferenças humanas, educação inclusiva e inclusão escolar: perspectivas, desafios e possibilidades;
- II) Relação escola-família-inclusão: a culpa continua sendo da família?;
- III) O paradigma da exclusão/inclusão: escolarização, condição socioeconômica do aluno e equidade social;
- IV) Relação educação e docência: o papel e a função educativa da escola e do professor frente à inclusão escolar;
- V) Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e educação inclusiva: interlocuções com a Psicologia Escolar.

Diante do exposto acima, neste momento de análises, como em um trem, sem destino, “pro” dia novo encontrar, convidamos vocês, leitor e leitora a correrem conosco, entre as estrelas a voar, cantando pela serra ao luar.

4.1 Eixo I: Diferenças humanas, educação inclusiva e inclusão escolar: perspectivas, desafios e possibilidades

“Para mim a educação inclusiva é isso. Capacidade de fazer o outro existir”. (Diretora Rosa).

Na primeira atividade de produção docente no 1º encontro formativo, constatamos, por suas escritas, que as professoras apresentaram uma percepção similar acerca das “diferenças humanas”, relacionando-as às características físicas, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, dentre outras, que identificam o sujeito. No que se refere às diferenças humanas, defendemos que todos nós somos diferentes por razões biológicas, sociais e culturais, em consonância com Rodrigues (2014, p. 6): “A nossa diferença provém de uma grande variabilidade em termos do nosso patrimônio genético, mas sobretudo pela decisiva influência que tem em nós a educação e a cultura”.

Também recorremos a Vygotski (1931/2012a), que nos ensina que os sujeitos ao nascerem possuem um aparato biológico, mas que na inter-relação com a cultura sofrem transformações. Sendo assim, todos nós possuímos especificidades que não nos são dadas apenas biologicamente, de forma determinista, mas que são desenvolvidas e (trans) formadas ao longo de nossa existência e que nos constituem como sujeitos singulares. Na perspectiva de Vygotski, o homem é um conjunto de relações sociais que mantém com os outros. Desse ponto de vista, formamo-nos no decorrer de nossas vidas por meio da interação social,

cultural, sendo que na inter-relação com o outro, nos constituímos e ao mesmo tempo participamos de sua constituição.

Quanto ao conceito de inclusão, a maior parte das participantes da pesquisa se referiu ao termo como uma postura de aceitação e acolhimento das diferenças humanas. Apenas duas professoras, Malu e Cora, mencionaram que o termo inclusão está vinculado a alunos com deficiência, especificamente. Quanto à educação inclusiva, as professoras parecem relacioná-la a uma educação igualitária, com métodos diferenciados e adaptados para todos.

Nas falas das professoras, durante as discussões nos encontros formativos, identificamos que algumas participantes como Rosa, Paula, Jiane, Rubiana e Clarice, consideram que a inclusão está relacionada também a “*pertencimento*”, “*fazer parte*”, “*incluir e se sentir incluído*”. O professor Carlos afirmou que inclusão é entender e aceitar o outro conforme ele é. Para Jiane inclusão não se dá de maneira individualizada, trata-se de um processo coletivo e que não envolve apenas alunos com deficiência, mas todos. Para a professora Paula, também, a inclusão é diferente de trabalhar com o aluno com deficiência. Inclusão, em sua perspectiva, vai além de simplesmente direcionar uma pessoa específica para acompanhar o processo escolar do aluno; ao se falar de inclusão deve-se considerar todos os alunos diferentes.

“A inclusão é se fazer parte de algo. Não é só eu querer incluir alguém, mas eu também me sentir inclusa em algo, né? Então é ser atuante, tanto nos deveres como nos direitos. Não adianta eu requerer direitos e não ter a linha de pensamento dos deveres. Independente de etnia, de raça, de características que nos definem. A inclusão não se dá de maneira individualista e o papel da educação inclusiva é esse: mostrar aos indivíduos que ele tem a sua individualidade no coletivo”. (professora Jiane)

“Inclusão pra mim é um entender o outro, aceitar o outro do jeitinho que ele é. Primeiro é um aceitando o outro, e segundo é uma forma de comunicação entre ambos para que seja uma comunicação boa, agradável, transparente, e que venha transmitir algum conhecimento”. (professor Carlos)

“Não é colocar uma pessoa do lado cuidando que eu sou uma pessoa que trabalha a inclusão, mas é ali no dia a dia, na evolução. É viver a conquista de cada dia daquele aluno”. (professora Paula)

“Só que inclusão é diferente do aluno com deficiência. Aluno com deficiência tem uma dificuldade específica a sanar. A inclusão é o diferente, é o negro, é o índio, é aquele que não tem nenhuma estrutura em casa, isso que é inclusão. É diferente do aluno com deficiência”. (professora Jiane)

Foi percebido no 1º encontro formativo quando utilizamos o recurso “O Ex-ET”, a crença de algumas professoras de que a sociedade quer “*moldar*” os sujeitos para que todos tenham comportamentos semelhantes e ainda “*se livrar*” daqueles que se diferenciam do

modelo socialmente esperado. Manifestaram dificuldade em lidar com uma “*pessoa fora do padrão*”, com tantas diferenças em sala de aula, como podemos ler nos excertos abaixo.

“Mas apesar que todo mundo quer que seja daquele jeito. Todo mundo igual. A gente quer moldar”. (professora Ana Maria)

“Pior que é mesmo. Igual quando eu vi aquela cápsula, eu queria colocar um aluno meu e mandar ele pro espaço”. (professora Paula)

“Uma pessoa diferente em nossa sala de aula, uma pessoa fora de nossos padrões é difícil lidar. Não é fácil porque atrapalha, ele perturba o outro, ele mexe com o outro, ele desestrutura totalmente”. (professora Rubiana)

“Não é fácil trabalhar com as diferenças porque cada um é de um jeito e eu acho que a gente deveria ter uma ajuda quando acontece assim e essas crianças chegam dessa forma em um determinado ano, né, e assim a gente tem que virar em dez e não consegue fazer aquilo que gostaria de fazer, do que deveria ser feito”. (professora Malu)

Pelos depoimentos, vemos que as professoras parecem querer normalizar os alunos, colocá-los dentro de um padrão, tendo em vista as dificuldades em lidar com o diferente e com as especificidades de cada um. Assim, a diferença é vista como defeito, problema ou algo negativo. Nesse movimento, anula-se a identidade dos sujeitos e acentuam-se os estereótipos. Nesse sentido, concordamos com C. A. T. Padilha (2014) ao afirmar que:

As constantes tentativas de normalização dos indivíduos colocaram em discussão a identidade e a diferença. A identidade – relacional, vinculada a condições materiais e sociais, fluida, singular, dependente de representações – está diretamente relacionada à diferença, ao contrário de como é concebida por determinados grupos – fixa, imutável, essencialista, pré-determinada. Não há identidade sem que exista diferença. Todavia, a fixação de identidades em nome de determinados padrões e da manutenção da ordem social nos levou a compreender a diferença como algo destrutivo, constituído de oposições binárias. Estabelecemos o “eu” em oposição ao “outro” da mesma forma que o “nós” em relação a “eles”. Agimos, portanto, em função de relações de poder ao hierarquizar as identidades e estranhar, contestar e oprimir tudo aquilo que não está próximo ao que julgamos aceitável, compreensível, desejável. Geramos, por consequência, estereótipos, estigmas, rótulos, que apenas reafirmam uma desigualdade baseada em diferenças. (p. 6)

No 6º encontro formativo, em que problematizamos com as professoras o planejamento pedagógico inclusivo e discutimos novamente sobre os desafios da inclusão, utilizando os textos base “Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças?” e “Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença”, ambos de autoria de Mantoan (2012, 2013b), a professora Malu fez questão de anunciar que não é contra a inclusão, mas não concorda com a fala da autora de que a escola não aceita alunos com deficiência ou outras

necessidades em suas salas. No entanto, ela explicita o seu receio em lidar com os referidos alunos; percebe que a inclusão é processo desafiante e requer apoio.

“Eu não vejo que a escola não aceita, eu vejo que tem assim as dificuldades em aceitar por falta de condições de trabalho, entendeu? Por exemplo: material, pessoal preparado, então pode ser que ela [a autora] viu essa forma, que a escola não quer aceitar essa inclusão e eu penso que pode ser nesse sentido, que a escola não está preparada, né? Mas a gente como profissional nós ficamos realmente com medo desses alunos, mas não é questão de não aceitar. É porque não sabemos o que fazer”. (professora Malu)

A professora Ana Maria demonstra concordar com o depoimento de Malu e ainda complementa que, em sua percepção, muitas vezes as professoras apresentam resistência porque é algo novo e elas não sabem como lidar.

“Eu acho assim, Liliane, que resistência todo mundo tem a princípio, porque viu que é novo a gente estranha, porque a criança que vem com alguma deficiência pra gente, pra mim, que sou professora, aquilo é novo. Até eu saber lidar com aquela condição dela, a gente preocupa muito. É aí que entra o esforço do professor. É o que a Malu acabou de falar. Se a gente for esperar isso do Estado, a gente não trabalha não. Aliás a gente não trabalha é de jeito nenhum. Então assim, o que a gente é? A gente acaba se adaptando todo dia. Nós somos sobreviventes, porque todo dia a gente tem que sobreviver dentro da escola, porque todo dia é uma situação nova. Todo dia é algo que você tem que recriar, recriar. Mas como a gente tá falando da questão do deficiente que chega pra nós, essa é uma questão ainda mais delicada né, porque nós precisamos procurar o que que é que ele tem; a gente precisa saber o que ele tem, porque às vezes nem chega isso pra gente; aí a gente tem que adaptar àquela criança, e ela à nós também lógico, né? Porque a sala tem 30 a 40 meninos”. (professora Ana Maria)

A professora Paula entende que a aceitação da inclusão depende de “quem está no comando”:

“A escola tem dificuldade de aceitar justamente pelas pessoas que estão no comando. Porque se a pessoa que está no comando ela assume a inclusão, mesmo com as dificuldades, as coisas vão caminhar”. (professora Paula)

Silva e Leme (2009) investigaram, por meio de um estudo de caso, o papel do diretor escolar na formação de uma cultura escolar inclusiva. Levantaram como hipótese que a postura do diretor, bem como a sua opinião, concepção de educação, compromisso ético-profissional, dentre outros elementos, influenciam efetivamente na constituição da referida cultura inclusiva. Identificaram a estreita relação entre a democratização da gestão e a educação inclusiva. Por fim, alertaram para a importância de constituição de contextos escolares que favoreçam a construção de práticas democráticas e a necessidade de formação docente e de gestores, além da permanente luta por uma educação de qualidade para todos.

Concordamos com o papel central que a gestão exerce na instituição escolar e, especificamente, nas questões referentes à educação inclusiva. Consideramos como fundamental que o profissional que ocupa essa função na gestão escolar tenha clareza de seu papel, além de ética e compromisso na condução de um trabalho efetivamente inclusivo. Sobretudo, é essencial que saiba articular o Projeto Pedagógico da escola com os princípios de uma educação democrática e que atenda a todos, buscando envolver professores, famílias, comunidade escolar e outras instâncias, na luta e defesa por uma educação de qualidade.

Algumas professoras consideram importante o reconhecimento dos direitos dos alunos com deficiência, mas demonstram preocupação com ações que são direcionadas a esse público e que muitas vezes incluem alguns alunos e excluem os demais.

“E aí é que entra a questão, né, dos direitos. A criança tá ali, ela tem uma deficiência, mas ela tem todos os direitos que os outros também têm. E aí entra também a questão de saber compreender e aceitar. Pra eles é muito importante aprender a conviver, a aceitar, eles aprendem com os colegas. Então, a gente tem que aceitar a todos”. (professora Ana Maria)

“Precisamos tomar cuidado pra não incluir um e excluir os outros, né? Porque no momento que a gente pensa: a criança tem um tipo de deficiência, algum tipo de necessidade, eu tenho que tratá-la diferente. Eu não tenho que tratá-la diferente ou tratá-la melhor. Eu tenho que tratá-la igual aos outros alunos porque senão eu vou estar excluindo os 28 ou 30 em decorrência desse aluno”. (professora Jiane)

Quanto à questão referente a *como* e *o que* fazer para incluir a todos, Angelucci (2011) faz o seguinte apontamento:

Transformações nos conteúdos, nas avaliações, na didática. . . também têm sido alvo de discussão, e uma pergunta sempre surge: ‘Mas eu vou mudar tanta coisa por conta de um. E os outros? Para beneficiar um, eu terei de desassistir todos os outros?’ Se ouvirmos com atenção, perceberemos que se mantém a lógica do ‘alguém vai ter de ficar de fora, a pergunta é: quem?’. Nunca todos serão beneficiados porque não é possível. Então, é cabível considerarmos que, na base de todas essas transformações, deveria estar a discussão sobre quais as condições de trabalho para que todos possam pertencer com dignidade ao espaço escolar, especificamente, e ao campo dos direitos, em geral. (p. 220).

Em nossa perspectiva, compreendemos as dificuldades das professoras garantirem a todos o ensino que promova o desenvolvimento, no entanto, consideramos que não se pode seguir a lógica de que alguém ficará de fora da oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, é preciso que essa seja uma decisão não das professoras, individualmente, mas de um coletivo de profissionais envolvidos com a educação, em um compromisso de buscar formas de garantir a equidade social, a inclusão escolar, os investimentos educacionais, por meio de políticas públicas de educação.

Rodrigues (2014), ao tratar sobre o desafio que envolve ensinar a todos os alunos sem deixar nenhum aluno para trás, ressalta a importância do apoio ao aluno e a formação docente:

Não deixar nenhum aluno para trás e fundamentalmente não deixar nenhum aluno sem o apoio que precisa e quando precisa. Qualquer aluno que experimente dificuldades no processo das diferentes aprendizagens necessita de ter numa primeira linha professores que consigam antecipar, avaliar e intervir de forma a ultrapassar as barreiras que se criaram. Numa primeira fase é esta a intervenção necessária e certamente a mais importante e mais comum. Se não for possível encontrar soluções satisfatórias neste nível precisamos recorrer a estruturas de apoio dentro da escola. Em qualquer uma destas situações: a de apoio de primeiro nível ou de segundo nível, é essencial que os professores estejam formados e cientes que a inclusão, isto é a interação sem discriminação entre pessoas diferentes é um meio educacional poderoso e eficaz. (Rodrigues, 2014, p. 19)

As professoras Cecília e Rubiana relatam sua percepção de que alguns alunos com deficiência não querem ser tratados de forma diferente, e manifestam o incômodo quando recebem avaliações diferentes ou não fazem atividades como os demais.

“A minha aluna [com deficiência] é assim. Se eu faço uma atividade ela quer fazer igual, sabe? Ela não aceita dar qualquer coisinha pra ela. Tem que ser igual que tá no quadro para os colegas”. (professora Cecília)

“A minha aluna da minha sala também não aceita. Ela tem mais dificuldade no raciocínio lógico e motor. Já na interpretação e leitura ela flui muito bem. Inclusive um dia a professora de apoio faltou e eu dei uma atividade avaliativa, e era de história, mas tava tudo no texto, era só ler e responder e eu pensei: ‘eu não vou ajudar ela, quero ver onde ela vai chegar’ Ela terminou, junto com os meninos, eu só fiquei de olho assim, pra ver se ela tava fazendo e tudo, não perguntei se ela precisava de ajuda, porque se ela precisasse, eu ia falar né, deixei. Todo mundo terminou, terminou a prova, aí eu tava lá em casa, hora que eu peguei a prova eu fui corrigir. Ela tirou nota máxima, olha pra você ver, ela fez e tirou nota máxima na prova, coisa que alguns alunos não fizeram. Então, assim, ela me surpreende a cada dia, sinceramente”. (professora Rubiana)

Segundo o relato das professoras supracitadas, as duas alunas às quais se referiram, apesar das deficiências ou diferenças funcionais (Angelucci, 2014; 2017)⁹³ apresentadas, parecem acompanhar as atividades e avaliações propostas para o restante da turma. Porém,

⁹³ O termo ‘diferenças funcionais’ é utilizado em substituição ao termo deficiência por alguns autores, para focar a positividade da pessoa, ao invés de remeter à sua falta. ‘Diferenças funcionais’ refere-se a um conceito que surgiu nas discussões no Movimento de Vida Independente em seu 5º Encontro Internacional, em 2004, na Espanha conforme apontado por Angelucci (2014). Consideramos que essa terminologia remete ao modelo social da deficiência e nos convida ao exercício de reflexão e revisão necessárias dos conceitos que utilizamos, como parte de um processo de construção de novas perspectivas de compreensão de um fenômeno, e por isso decidimos mencioná-la aqui. Para maiores informações buscar Angelucci (2014; 2017).

nos perguntamos: como não fazer uma atividade diferenciada para um aluno que não acessa o conhecimento como os demais?

Vemos que, nesse movimento da educação inclusiva, ainda há muitos equívocos referentes à forma como se deve lidar com as diferenças humanas em sala de aula. Algumas professoras parecem entender que se propuserem atividades diferenciadas a alunos público-alvo da educação especial ou com dificuldades no processo de escolarização isso poderá se caracterizar como exclusão. Na fala dessas professoras, os próprios alunos se queixam. Em nossa compreensão, quando os alunos público-alvo da educação especial ou com queixas escolares não acompanham as propostas direcionadas aos demais alunos da sala de aula, é necessário que se façam ajustes nas atividades, nos recursos e estratégias de forma a auxiliá-los a acessarem o conhecimento. Aqui cabe destacar sobre a importância de que docentes conheçam e se apropriem do conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) (Marinho, 2018; Tanamachi & Meira, 2003; Vigotskii, 1933/2001), fundamental para a aprendizagem em sala de aula. Neste sentido, o grupo oferece uma situação social extremamente propícia para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando-se que crianças mais experientes podem auxiliar os colegas.

Conceber a educação para todos como uma ação educativa que seja igual a todos é um equívoco uma vez que revela uma concepção homogeneizante sobre os sujeitos, negando suas diferenças. Nesse sentido, Candau (2012) faz um alerta sobre sistemas de avaliação e currículos que são elaborados e implementados para todas as escolas, com material padronizado, em nível nacional. “Nessa perspectiva, a igualdade é muitas vezes interpretada como homogeneização e uniformização do sistema”. (p. 237).

Em nossa compreensão, não é negando as diferenças entre os estudantes, nos níveis de desenvolvimento e nas reais condições que eles apresentam, que a escola promoverá inclusão. O princípio da educação inclusiva prevê não apenas o ingresso de todos os alunos na escola (dentre eles público-alvo da educação especial e demais estudantes historicamente excluídos do sistema educacional), mas a permanência com qualidade no processo de escolarização, com oportunidade de acesso ao conhecimento e desenvolvimento de suas potencialidades. (Prieto, Andrade, & Souza, 2017).

Rosa, em sua entrevista, deixou clara sua visão de que é necessária uma avaliação cuidadosa do desenvolvimento dos alunos, além de proposição de atividades diferenciadas, como podemos ver a seguir:

“E eu vou te ser bem sincera, é uma das falhas graves que a gente tem e que precisa ser revisto e repensado, não só teoricamente, mas fisicamente principalmente é a questão da avaliação dos meninos, não só da avaliação trimestral, pra mim é o de menos, mas aquela avaliação de área de aprendizagem dos meninos”. (diretora Rosa)

“Eu preciso conhecer os alunos para eu tentar ajudar, e depois vai pro aspecto pedagógico, das questões das atividades, que é algo que eu noto muito aqui, da atualização das atividades. Porque às vezes não dá pra eu usar a mesma prova pro menino. Eu tenho que trabalhar junto com o professor de apoio do menino a modificação dessa prova. Sem que ele perca nada. Então eu vejo uma carência muito grande nisso, né, nessa construção desse material utilizado, que não pode perder a qualidade e não pode perder o conteúdo. Então é uma luta árdua para adequar isso, do lado pedagógico, pra ver se o aluno aprende”. (diretora Rosa)

Quando problematizamos isso com as professoras e perguntamos se na percepção delas as avaliações e planejamentos pedagógicos deverão ser únicos e homogêneos para todos os alunos, identificamos que Clarice se incomodou com a pergunta, refletiu e deu o seguinte depoimento:

“Então, a gente chega assim numa sala e quer ensinar de uma forma só, porque infelizmente assim que a gente ensina, né? E sabendo que lá tem crianças de todo jeito, com todo tipo de dificuldade, até aqueles que fisicamente, psicologicamente são normais, não tem uma necessidade especial, mas até eles aprendem diferente e a gente ensina de um jeito só, né? Então, isso deixa a gente bastante incomodada e sente falta, não sei, desse apoio, dessa falta de apoio, pro professor, né? Porque eu vejo isso porque quando chega alguns casos, você consegue, com dificuldade, mas quando chega um caso mais complicado você fica assim parecendo que tá de pés e mãos atadas; não sabe o que fazer”. (professora Clarice)

Clarice identifica falhas no processo educacional e no planejamento pedagógico direcionado ao aluno público-alvo da educação especial e/ou com dificuldades no processo de escolarização, e atribui essas falhas à falta de apoio docente. Parece considerar que as professoras não fazem ajustes em seu planejamento porque falta esse apoio, falta a clareza de quais estratégias pedagógicas utilizar, de forma a promover o desenvolvimento. A imagem que nos ocorre é de alguém que está, de fato, de pés e mãos atados e não sabe o que fazer diante das demandas educacionais atuais, conforme anunciado pela própria professora.

Durante o 5º encontro formativo em que apresentamos o curta-metragem “As cores das Flores”, que retrata uma cena em que uma mesma tarefa é solicitada a todas as crianças da sala, inclusive a um aluno cego, Jiane entendeu que a proposta da professora regente no curta-metragem foi intencional, como forma de avaliação das condições do aluno e também como estímulo. Cora interpretou que a professora quis fazer uma comparação entre as cores das flores que são diferentes e a forma como cada criança é e aprende, que também é diferente:

“Eu acho que ela quis provocar esse menino. Eu acho que ela pensou: ‘deixa eu ver até onde que ele vai chegar’”. (professora Jiane)

“Eu acho que ela quis comparar o ensino né, como se fosse as cores das flores. Cada aluno tem o seu jeito de ser, né? Como as flores, como as cores das flores, o jeito de receber o ensino, a aprendizagem” (professora Cora)

Problematizamos com as professoras o sentido dessa tarefa, de escrever sobre as cores das flores para uma criança que não enxerga e não identifica as cores devido a limitações específicas em sua condição física. Refletimos sobre o fato de que existe um combinado social sobre como devemos representar um objeto, para que todos tenham a mesma compreensão daquele objeto.

Após o encontro, ao analisá-lo, nos perguntamos: será que existe, de fato, a necessidade de produção de um mundo comum ou conseguimos conceber que poderemos aceitar diferentes percepções e representações sobre um mesmo objeto e diferentes perspectivas sobre o mundo? Será que o frio pode ser quente? O grande pode ser pequeno? Depende do quê? Do jeito que a gente vê? (Como na proposição do livro “O frio pode ser quente?” de autoria de Masur, 2015). Entendemos que, em uma tradução simultânea, por exemplo, o tradutor não traduz exatamente o que está sendo dito, de forma literal, mas fornece condições para que o outro participe dessa comunicação, esteja incluído e possa acompanhar aquele discurso. Diante disso, levantamos a seguinte questão: Esse não deveria ser um dos papéis docentes frente à educação inclusiva?

No momento do referido encontro, refletimos com as professoras sobre a importância de que os planejamentos pedagógicos possam ser elaborados com o objetivo de favorecer aos alunos a apropriação e ampliação de conhecimento de mundo, levando em conta as condições de cada um nesse processo. No caso da tarefa solicitada no curta-metragem, parece ter ficado nítido o objetivo da professora em provocar a participação do aluno cego, realizando uma produção de texto consoante com o seu conhecimento acerca das cores, das flores, sem que fosse necessário representar o mundo sob o ponto de vista dos que enxergam ou não apresentam deficiência visual.

Paula mencionou entender que a personagem que representou a professora no curta-metragem quis proporcionar ao aluno a ampliação de conhecimento de mundo e a possibilidade de participar de rodas de conversas com outras crianças sobre o tema. Para Ana Maria, o intuito da referida personagem foi possibilitar ao aluno se incluir.

“Eu acho assim que pra ela aprender as cores seria pra conhecimento de mundo, pra tá falando dentro de uma linguagem é. . . como é que eu vou te explicar. . . numa roda de conversa entre várias crianças pra ele estar falando a mesma linguagem e o mesmo conhecimento de cores, mas pra ele não tem esse mesmo significado de cores. . . que tem pra um é. . . que tem a visão, como você mesmo está dizendo, Liliane”. (professora Paula)

“Então, essa atividade, eu acho que o intuito, se a professora teve um intuito, foi esse dele começar associar pra depois ele poder assim conversar com o outro, debater, entendeu, pra não ser uma pessoa sem conhecimento de nada. . . para se incluir”. (professora Ana Maria)

No decorrer de nossa discussão, percebemos que as professoras demonstraram compreender essa perspectiva de que, ao planejar uma tarefa a um aluno que apresenta condições diferenciadas de desenvolvimento, é preciso que se viabilize sua participação, garantindo sua inclusão na discussão do tema e na realização da atividade, dentro de suas possibilidades, sem homogeneizar o resultado final de determinada tarefa, ou seja, cada um apresentará o seu resultado.

No entanto, as professoras Paula, Ana Maria e Rubiana deixaram transparecer sua compreensão de que a criança retratada no curta-metragem somente conseguiu realizar a proposta devido às condições diferenciadas da escola em que estudava. Novamente, tais professoras apontaram a escassez de equipamentos específicos da escola em que elas atuam, insuficiência de profissional especializado e falta de apoio das famílias para lidar com alunos com essa deficiência.

“Mas ele foi alfabetizado em braile. Ou seja, nessa escola com certeza tem o especialista nessa língua. Agora, como que a gente vai alfabetizar uma criança em Braile se nem a gente tem essa formação?”. (professora Ana Maria)

“Eu vi que tem uma professora de apoio lá do lado. Na hora que eu vi primeiro eu achei que ela era a mãe. Mas agora vi que é a professora de apoio, a professora estimulou ele a ele fazer mesmo, pra ele tirar de dentro dele a forma de fazer a tarefa. Totalmente diferente de nossa realidade”. (professora Paula)

“E a mãe apoiou também. Você viu o livro que a mãe tava lendo pra ele? Ele teve a percepção do passarinho, das flores. . . aí quando ele foi pra escola e ouviu o passarinho ele teve a ideia de assimilar, associar a cor da flor ao passarinho e depois aos outros animais”. (professora Rubiana)

Aqui se evidencia a concepção das professoras, de que o aluno somente terá condições de aprender se a escola contar com apoios especializados ou com apoio da família e, no caso de não haver esses apoios, dificilmente o aluno irá se desenvolver. Diante desse cenário, as docentes parecem cair na armadilha do “não ter o que fazer”, e acabam concebendo o processo de inclusão como impossível de ser efetivado e incorporado nas práticas cotidianas,

reproduzindo assim um movimento de exclusão dos incluídos no interior da escola. Percebemos nas participantes (o que parece comum em grande parte de docentes na atualidade) um discurso hegemônico de que não se sentem preparadas para ensinar alunos com deficiência. Presenciamos muitas docentes que menosprezam sua formação e experiência profissionais, supervalorizando conhecimentos de outros campos, especialmente da medicina. (Nunes, Queiroz, & Melo, 2018).

Para Angelucci (2014), trata-se de um movimento de submissão da educação ao campo da saúde em que se deixa de valorizar as relações que os alunos estabelecem com o conhecimento, os diferentes saberes e estratégias de alfabetização, dentre outros aspectos, e passa-se a focar a necessidade do domínio das condições patológicas dos estudantes. Nas palavras da autora, os professores têm “sido alijados (as) de seus saberes, em nome de uma necessidade de conhecimentos de um determinado extrato do campo da Saúde, sem os quais não seria possível escolarizar a parcela – cada vez maior – de educandos (as) com algum diagnóstico”. (Angelucci, 2014, p. 124). Assim como a autora, não concordamos com esse alijamento, pois consideramos que os saberes docentes, seus conhecimentos, sua formação, precisam ser valorizados e reconhecidos, inclusive, pelas próprias professoras. O que falta, em nossa percepção, é uma maior articulação entre os conhecimentos das professoras e os conhecimentos de profissionais especializados de forma a contribuir com o fazer docente na escola. É fato que o médico, o fonoaudiólogo, o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional ou mesmo o psicólogo clínico, dentre outros profissionais que atendem alunos com deficiência ou outras disfunções, têm contribuições a dar no que se refere a informações sobre as especificidades clínicas que envolvem cada caso. No entanto, tais informações poderão ampliar a compreensão sobre as limitações e possibilidades do sujeito em questão e subsidiar os planejamentos pedagógicos e avaliações que serão realizadas na escola pelas professoras e equipe pedagógica. Quem tem (ou deveria ter) o conhecimento específico do conteúdo escolar é a professora, e a escola é por excelência o lugar de trabalho do profissional da educação. Sem contar que o papel da escola extrapola a função de ensinar conteúdos específicos.

Vale esclarecer que não estamos dizendo que essas professoras têm visão distorcida ou empobrecida sobre a inclusão escolar ou sobre a educação inclusiva e simplesmente delegam a outros essa função. Tais concepções têm suas raízes nos equívocos postos pela própria legislação brasileira e, ainda, no enfoque ao modelo médico de deficiência e na psicologização da educação que deixou marcas históricas e significativas na escola e na formação docente. (Cotrin, 2010; Luengo, 2010).

Apoiadas nos estudos sobre Defectologia de Vygotski (1931/2012b), e em seus interlocutores, concordamos que o desenvolvimento dos sujeitos com ou sem deficiências não pode ser definido pelas condições biológicas, hereditárias ou adquiridas. Defendemos, assim como Barroco e Leonardo (2016), que por meio de mediação instrumental é possível ampliar possibilidades de desenvolvimento e até mesmo compensar condições diferenciadas. Segundo as autoras, o cego não alfabetizado sofre pela falta de acesso a uma atividade de ensino específica como, por exemplo, o método braile, que poderia auxiliá-lo no desenvolvimento de suas funções psicológicas para atingir níveis mais complexos. Assim “não se trata de um subdesenvolvimento causado pela cegueira, mas de falta de mediação instrumental que permita compensar essa condição diferenciada de desenvolvimento”. (Barroco & Leonardo, 2016, p. 323).

L. R. C. Ferreira (2010) chama atenção para o fato de que para a escolarização de pessoas com deficiência visual ou cegas são necessárias adaptações curriculares e pedagógicas, buscando favorecer a superação de barreiras, por meio de propostas inovadoras e criativas, que viabilizem a apropriação do conhecimento e a emancipação do sujeito. Na percepção da autora, é um equívoco pensar que os alunos com deficiência visual ou cegueira compõem um grupo homogêneo e, ao mesmo tempo, que eles devam ser considerados a parte do restante da turma. Desse modo, sugere-se que seja elaborado um plano educacional que seja adequado a cada aluno dentro do contexto de sala, utilizando-se ferramentas (braile, recursos ópticos, dentre outros) e estratégias que contribuam para a apropriação do conteúdo ensinado.

O professor Carlos explicita sua percepção sobre o quanto o aprendizado do Braile favoreceu o desenvolvimento de uma colega e de seu marido:

“Eu também tinha uma colega deficiente visual, ela e o marido dela. E ela era inteligente. A pasta de tarefa fez todinha em braile, a universidade gostou tanto tanto que ela até doou a pasta pra gente, toda em braile. E ela se tornou uma excelente professora em braile também. Ela anda a cidade inteira de ônibus, anda a pé, anda de ônibus, sabe os caminhos certinhos e o marido dela é a mesma coisa, roda a cidade inteirinha. O marido dela até vende aqueles negócios de loteria. Aí ele monta na moto do sobrinho dele e some na cidade afora. Às vezes ele pega ônibus e desce e não se perde”. (professor Carlos)

Assim, entendemos que os limites identificados no desenvolvimento de alguns estudantes demandam mediações, recursos, estratégias específicas e, nesse sentido, concordamos que deve ser realizado um trabalho pedagógico devidamente instrumentalizado que dê conta de atender às necessidades desses alunos. No entanto, quando as professoras

mencionam necessidade de apoio especializado e da família, parecem querer atribuir exclusivamente **a outras pessoas** a responsabilidade por esse processo. Fica evidente que elas não têm clareza das suas contribuições efetivas no ensino. Além disso, nesse movimento de não se implicarem em primeira instância no processo de escolarização formal desses estudantes, as professoras tendem a não levantar expectativas de desenvolvimento sobre esses sujeitos. Essa é uma questão delicada e anunciada por Barroco e Leonardo (2016): “Quando nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver” (p. 330).

Nesse sentido, recorreremos ao que Vigotski (1924-1931/2011) em seus estudos sobre Defectologia defende sobre o desenvolvimento da criança com deficiência:

Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (p. 869)

Desse modo, na perspectiva do autor, no trabalho com alunos com deficiência é necessário criar alternativas para impulsionar o desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos foram atravessados por disfunções ou deficiências. Para tanto, a professora necessita de uma formação inicial e continuada que lhe permita compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança para, assim, conseguir organizar estratégias de ensino que favoreçam o seu desenvolvimento.

Além dos aspectos referentes às condições diferenciadas da escola, citados pelas professoras nesta pesquisa, a professora Malu ressaltou a importância de a criança ter “força de vontade” para realizar as tarefas propostas, pois, caso contrário, seria muito difícil, em sua percepção, conseguir trabalhar com um aluno cego, por exemplo.

“Às vezes você tem aquela criança que você vê que tem aquela ‘força de vontade’ de correr atrás e que quer fazer como os colegas, né? Agora tem outros que não, que ele depende de um auxílio e aquele menino [cego] tinha todo amparo, né? Desde lá aquela maquininha pra escrever braile, né? Agora imagina nós não temos. Se chegar alguém aqui cego nós não temos máquina pra escrever braile, entendeu? Olha pra você ver a situação, a gente não ia ter como trabalhar com ele e nem dos pais ter esse auxílio e nem nós estaríamos preparados pra isso. Então é muito difícil, né? Se a gente tiver um caso desse aqui na escola nós vamos ter que suar a camisa, desdobrar pra conseguir fazer algo”. (professora Malu)

Esse depoimento de Malu parece evidenciar a concepção inatista da docente e a sua compreensão acerca das capacidades individuais da criança como determinantes de seu desenvolvimento. Não estamos discordando de que a motivação da criança para aprender seja um aspecto relevante a ser considerado no processo de escolarização. No entanto, vale considerar que a referida motivação depende da relação com o externo, ou seja, da mediação do outro no processo de desenvolvimento.

A professora Clarice disse que sente que nunca conseguiria trabalhar com uma criança cega porque considera que essa é uma condição que a “*entristece*” muito.

“O menino é totalmente cego, né? Eu acho que é uma das coisas mais tristes. Uma das coisas que me deixam assim mais tocada, se eu ver uma criança, e olha que eu nunca vi de perto, e eu falo, se chegar na minha sala hoje, eu acho que eu tomo um baque, porque eu acho muito difícil saber que a pessoa não tá enxergando nada, talvez eu não soubesse lidar com isso”. (professora Clarice)

O relato de Clarice explicita os limites identificados pela própria docente em sua atuação junto a alunos com essa particularidade. No seu caso, diante de uma situação na qual ela se deparasse em sala de aula com um aluno com deficiência visual ou com cegueira, em nossa compreensão, provavelmente seria necessário, a princípio, um acolhimento de suas angústias, medos e impotência para realizar o trabalho pedagógico com tais alunos. Para além desse acolhimento realizado pela equipe (coordenadores pedagógicos, direção, professores do AEE, psicólogos escolares, seus próprios pares, dentre outros parceiros), somente por meio de estudo individual e coletivo para a compreensão acerca do processo de escolarização de um aluno cego, busca de estratégias diferenciadas para tal especificidade e por meio da própria experiência prática é que, possivelmente, poderia se efetivar a escolarização do referido estudante.

Rubiana, Carlos e Ana Maria mencionam que conheceram e tiveram convivência, no período em que cursaram a faculdade ou em outros ambientes de trabalho, com pessoas adultas com deficiência visual e/ou auditiva e que elas demonstravam habilidade, independência, autonomia.

“Na época da faculdade eu fiz quase um ano de estágio. Ai tinha um professor lá que eu prestava atenção em tudo que ele fazia, professor de libras. Ai eu achava tão legal ele ficar mexendo a mão daquele jeito, parece que tava fazendo um teatro. Eu achava ele demais, e só no final do estágio que eu descobri que ele era surdo. Eu nem imaginava que o homem era surdo. Ele era muito habilidoso e inteligente”. (professor Carlos)

“Porque eu estudei na faculdade com um senhor cego, ele formou comigo, e a aula toda ele fazia, na maior rapidez, ele fazia os mesmos textos que a gente, e fazia prova, e na faculdade a professora não conseguia corrigir nada dele, já tinha uma outra pessoa que ia lá, e corrigia, porque ele não queria fazer diferente de nós, ele queria que a prova dele fosse igual”. (professora Ana Maria)

“Quando eu fiz magistério eu tinha uma colega de sala que era cega. Eu lembro o nome dela até hoje, ela me marcou muito. Na época eu fiquei impressionada, impressionada, porque ela pegava o ônibus sozinha, ela ia e voltava sozinha. Ela também escrevia em braile, os textos dela, tudo normal, iguais aos nossos, só que tudo em braile. Quando ela falava que atravessava a rua, que ia de ônibus sozinha, a gente perguntava: ‘Mas como você sabe quando vai descer no ponto certo? Como você sabe que não tem carro na rua?’ Aí ela falava que ela usava outras percepções. Ela sabia os buracos que tinham na rua, ela sabia o som onde o ônibus passava porque era diferente, da casa que ficava uma perto da outra, o quebramolas que tinha e quantos, e mais ou menos o próximo que tinha perto do próximo ponto, ela prestava atenção no som, porque eles tem assim o som mais aguçado, e ela fazia tudo. E a gente ficava pensando, ‘meu Deus, o tanto que ela era mais aplicada!’. O professor passava os textos, chegava lá e a metade não leu, e ela tinha lido”. (professora Rubiana)

Tais docentes parecem considerar novamente que essas “habilidades” apresentadas por tais pessoas são inatas e que não se constituíram ao longo do tempo e percurso de escolarização e de vida, por meio da mediação de outros sujeitos no processo de desenvolvimento de cada um. Essa leitura das professoras está na contramão dos postulados da Psicologia Histórico-Cultural, que defende que o homem nasce com um aparato biológico que aos poucos é substituído pelo princípio da realidade externa, que é social, ou seja, há duas linhas de desenvolvimento, orgânica e cultural, que se entrelaçam. O social fornecerá significado cultural às ações humanas e contribuirá para promover o seu desenvolvimento cultural e, ainda, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores ao longo da vida (Tada, Silva, Guedes, Oliveira, Furtado, & Lopes, 2017).

O desenvolvimento humano, para Vygotski (1931/2012a), dá-se inicialmente no nível interpsíquico para depois se tornar intrapsíquico. Assim, o desenvolvimento é produto da história da humanidade, internalizado por meio da cultura e passado de geração por geração, por meio do social. Segundo Leontiev (1978, p. 267), “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Na perspectiva histórico-cultural, o meio tem papel crucial no desenvolvimento psíquico sendo necessário abordá-lo na relação com a criança. Nas palavras de Vigotski (1933-1934/2010):

. . . deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. (Vigotski; 1933-1934/2010, p. 682).

Assim, no âmbito pedagógico, cabe à escola realizar práticas intencionalmente planejadas e que proporcionem vivências diversificadas aos alunos, para que estes possam alcançar o acesso ao conhecimento produzido culturalmente e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Biffon & Facci; 2017; Guimarães, 2017; Leonardo, Barroco, & Rossato; Morettini, 2012; Vygotski, 1931/2012a). A mediação do professor, nesse contexto, é fundamental e se dá por intermédio dos gestos, palavras, recursos e materiais que utiliza em sua prática.

No processo de humanização, nos ensina a teoria vigotskiana, cada criança precisa se apropriar da força social potencial que está construída no intersíquico, tornando-se intrapsíquica, e constituindo assim seu arcabouço de potencialidades. Ninguém nasce naturalmente capaz ou incapaz para realizar algo. Quanto mais a pessoa tem acesso ao acervo científico, filosófico e artístico, mais possibilidade tem de avançar do primitivo ao cultural, subjetivando talentos, habilidades, aptidões ou capacidades. (Biffon & Facci, 2017, p. 109).

Mediante as falas persistentes das professoras no 4º encontro, em que utilizamos o recurso “As cores das Flores”, referentes às condições diferenciadas da escola retratada e da escola em que atuam, demonstrando desânimo e a expectativa de que houvesse na escola alguém que lhes dissesse *o quê* ou *como* fazer com os alunos com deficiência ou dificuldades no processo de escolarização, sentimos necessidade de esclarecer o objetivo de ter levado tal recurso e dissemos:

“Quando eu pensei em trazer esse vídeo foi no sentido de refletir sobre a responsabilidade que cada um tem quando está diante do seu aluno e diante do seu planejamento pedagógico. E eu tenho pensado o quanto que, cada vez mais, para que a gente aprimore a nossa prática, é preciso encontrar os nossos parceiros do dia a dia que vão colaborar conosco nesse aprimoramento. Esse momento nosso de discussão é uma tentativa de impulsionar vocês a buscarem esses parceiros. Longe de justificar porque na verdade eu tô aqui também tentando promover um trabalho de formação com vocês, mas é importante que eu também diga pra vocês aqui que eu não vou trazer nada pronto, no sentido de dizer assim pra vocês: faça isso ou faça aquilo, porque no fundo, quando vocês estão diante da turma de vocês, quem são os maiores conhecedores desse grupo são vocês mesmos. Então, quem dera a Liliane aqui tivesse as respostas para cada um dos alunos que a Clarice tem na sala dela, mas eu também não tenho essas respostas. . . Então, na verdade, é assim, quando eu trago esse vídeo é pra pensar, vocês como regentes, em suas práticas. Vocês têm proposto atividades para atender o grupo como um todo? Estão atentos às questões das necessidades dos seus alunos? Tem parceiros com quem contar na medida em que necessitam?”. (pesquisadora Liliane)

Percebemos que essa intervenção que fizemos nesse momento, bem como outros questionamentos, esclarecimentos e apontamentos ao longo dos encontros formativos foram essenciais para mobilizar reflexão e criticidade nas participantes. A partir da mediação do diálogo e do conhecimento acerca do tema junto às professoras, percebemos um movimento destas de abrirem outras possibilidades de compreensão e discussão sobre o seu papel frente à inclusão. A mediação, entendida como os elementos que constituem o processo desencadeante de desenvolvimento, presentes tanto nos recursos disparadores do diálogo ao longo dos encontros, como nas ações partilhadas no grupo, provocaram reflexões importantes nas participantes.

Além da importância atribuída à mediação, destacamos o que Vigotskii (1933/2001) defende no que se refere à zona de desenvolvimento próximo (ZDP), em que mediante a convivência com o outro mais experiente é possível impulsionar o desenvolvimento potencial. Desse modo, acreditamos nas contribuições das mediações experimentadas por meio de gestos, palavras, recursos estéticos como curta-metragem, poemas, músicas, e realizadas por ações partilhadas entre as participantes ou conduzidas por sujeitos mais experientes, para o desenvolvimento e aprimoramento das funções psicológicas das professoras (como também da pesquisadora e colaboradora de pesquisa), como vivido no decorrer dos encontros. Identificamos, assim, indícios dessas contribuições para o desenvolvimento das professoras, pelas falas apresentadas por elas e pelos modos de participação.

Quando solicitamos a realização da tarefa cujo tema foi “Planejamento Pedagógico Inclusivo”, percebemos pela produção escrita das professoras ou mesmo no momento em que apresentaram tais produções, palavras ou expressões que apontam para uma conscientização e percepção da necessidade de um planejamento diferenciado, com estratégias e recursos específicos, além da compreensão de que o aluno amplia conhecimentos e aprende na relação com o outro.

Por outro lado, por mais que tenhamos buscado despertar nas professoras um diálogo embasado teoricamente, convidando-as para o exercício de reflexão crítica sobre o papel docente frente ao seu aluno e ao que compete à educação em uma perspectiva inclusiva, percebemos ainda a manutenção de um discurso calcado em preceitos morais. Identificamos em vários momentos que as participantes recorreram a palavras como amor, tolerância, esperança, para falarem sobre o processo de inclusão, principalmente quando se referiam aos alunos público-alvo da educação especial.

Vejamos o depoimento de Carlos ao socializar sua produção no 6º encontro:

“Essa pessoa aqui não tá em sala de aula, mas ela é educadora, porque ela tá orientando, ensinando alguma coisa para alguém. Porque não está em quatro paredes? Paulo Freire nos ensina: a escola não está em quatro paredes. Olha a cara dela. A cara dela é a cara do futuro, a cara do presente e a cara do passado. É a cara da inclusão e a cara do regular. E também é a cara de “dar cara a tapa”. E a outra parte do trabalho eu fiz um caça-palavras. Eu coloquei aqui palavras fortes, expressões, expectativas da educação e da inclusão. Tem várias palavras aqui: tem amor, tem afeto, tem carinho, tolerância, paciência, comprometimento”. (professor Carlos)

Com base nos estudos de Januzzi (2004), Mazzotta (2005) e Bueno (2006), constatamos que, inicialmente, a escolarização de pessoas com deficiência tinha como finalidade a proteção e o controle social, e era marcada por rótulos de impossibilidade de educação devido a limitações biológicas e orgânicas. Estudos desenvolvidos na década de 1980, no Brasil, propuseram discussões sobre a deficiência buscando transpor o conceito da área médica e da assistência social para o campo educacional. Tais estudos, principalmente de Januzzi, indicaram a necessidade de um sistema de ensino público sem cunho filantrópico e que contemplasse a formação humana integral das pessoas com deficiência. No entanto, apesar da universalização da educação e a expansão da escolarização formal a todos os alunos, essa perspectiva filantrópica e de assistencialismo persiste até hoje e, muitas vezes, sobressai-se nos discursos tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. (Buiatti, 2013; Dainez & Smolka, 2019; L. R. C. Ferreira, 2010).

Vemos, assim, que apesar de nossa proposição do exercício de criticidade e tentativa de conscientização das professoras sobre a importância da intencionalidade pedagógica, para a busca de estratégias e recursos que contribuam para o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes, essa ação, por si só, não é suficiente. A transformação do discurso docente ou mesmo materialização em ações práticas frente ao aluno dependerão da continuidade desses diálogos e do aprofundamento em estudos teóricos. Tais estudos poderão ampliar a percepção docente e promover também apropriação de conhecimento científico e, consequentemente, de seu desenvolvimento profissional.

Vale ressaltar a importância de se considerar a complexidade da tarefa de ensinar e a produção de saberes pelas próprias professoras em sua prática. Nas palavras de Zibetti e Souza (2007, p. 260), “ênfatiza-se a necessidade de redimensionar os processos formativos, considerando os saberes docentes que são construídos e utilizados pelos professores na atuação profissional”. Com isso, vislumbra-se a possibilidade de ampliação do desenvolvimento profissional docente também a partir dos saberes docentes. Desse modo, acreditamos que esse desenvolvimento almejado, em que as professoras possam aprender novas formas de pensamento, reflexão, expressão, diálogo e atuação, poderá ser desencadeado

por meio de experiências de formação continuada, realizadas no próprio contexto de atuação, sendo fundamental considerar os saberes das professoras.

Destacamos, por outro lado, os limites de uma proposta apresentada via pesquisa acadêmica em um curto espaço de tempo, como o vivido neste estudo, em que apesar de fornecer indícios de contribuições, também explicita o quanto um trabalho formativo somente trará contribuições efetivas se ocorrer em caráter contínuo e permanente. Enquanto outras oportunidades de formação continuada e permanente não acontecem, as professoras seguirão realizando o trabalho pedagógico possível, dadas as suas condições concretas de trabalho e de sua formação, muitas vezes repetindo práticas excludentes e segregacionistas, que não potencializam os sujeitos ou pouco contribuem com o seu desenvolvimento.

O ponto de vista da diretora Rosa sobre inclusão, expresso na primeira entrevista individual, como “*capacidade de fazer o outro existir*” revela sua sensibilidade ao perceber o sujeito como aquele que existe na relação com o outro, ou seja, para existir o aluno precisa ser visto, reconhecido, para então tornar-se concretamente vivo, real, incluído.

“Incluir é como se você tivesse a responsabilidade de fazer existir, e fazer o outro existir é algo muito profundo, tanto com o aluno com dificuldades específicas, quanto com o aluno dito normal. Será que eu incluo esse aluno verdadeiramente no sentido de fazer ele existir? Para mim a educação inclusiva é isso. Capacidade de fazer o outro existir”. (diretora Rosa).

É importante destacar, ainda, a invisibilidade do aluno com deficiência nas escolas regulares. Para realizar um trabalho em uma perspectiva inclusiva, os alunos precisam ser vistos em suas especificidades e, nesse sentido, faz-se necessário que todos de fato “existam” perante os olhos da equipe escolar. Desse modo, cabe a essa equipe a tarefa de buscar identificar, nesses sujeitos, potencialidades e dificuldades, entraves e possibilidades no processo de escolarização, de forma a encontrar estratégias e recursos que, ao apresentar condições de efetiva aprendizagem, promovam o desenvolvimento dos estudantes. Não é mascarando as reais necessidades dos alunos que se garantirá a inclusão escolar. Rodrigues (2014) ressalta o seguinte:

Os objetivos que a educação inclusiva pretende alcançar não podem ser alcançados por uma escola que funcione em termos tradicionais. Sabemos que existe uma grande “naturalização” sobre a forma como a escola funciona. Naturalização significa que os processos, os valores e as práticas da escola tradicional se encontram de tal maneira embutidos na forma “habitual” de encarar o que é e o que deveria ser uma escola, que se cria a dificuldade de conceber a escola de outra maneira. Na verdade, a escola instituiu-se com base num conjunto de valores e práticas diferentes daqueles que podem responder às necessidades de uma escola realmente concebida para todos. (Rodrigues, 2014, p. 11).

Vemos, assim, que esse processo de toda escola tornar-se inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer, uma vez que é preciso um novo modelo de instituição, com projeto político pedagógico e currículos adequados e propositivos para a aprendizagem e humanização de todos os sujeitos, apresentem eles deficiências, outras diferenças ou formas de desenvolvimento⁹⁴. Além disso, cabe reiterar a necessidade de apoio às professoras nesse processo de promover a escolarização de todos os alunos, tendo em vista a complexidade que essa tarefa envolve.

4.2 Eixo II: Relação escola-família-inclusão: a culpa continua sendo da família?

As professoras, em sua maioria, ao longo dos encontros formativos referiram-se aos pais e familiares como responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelos filhos. Parecem considerar que se as crianças apresentam “problemas”, isso diz respeito apenas à falta de atenção e interesse dos pais em solucioná-los. Relatam que as famílias, às vezes, negam que seus filhos têm dificuldades e, outras vezes, envergonham-se dos filhos quando estes têm comportamentos, posturas ou desenvolvimentos diferentes dos demais. Nessas ocasiões, as docentes acreditam que os pais se sentem aliviados quando transferem a responsabilidade dos cuidados pelos filhos para outras pessoas, como se estivessem se livrando dos problemas relacionados à criança. Assim, ficou nítido que o discurso de culpabilização das famílias ainda é muito forte entre a maioria das professoras. Seguem abaixo alguns excertos neste sentido.

“A família às vezes não quer entender que o filho dele tem aquele problema. Às vezes fica até com vergonha mesmo”. (professora Ana Maria)

“Eu percebo um alívio principalmente naquele momento em que a mãe vai e passa a criança para o pai. E isso é o que a gente mais vê aqui: passando a bola, passando o problema pra todo mundo”. (professora Paula)

“Nós não temos a parceria da família. A família acha que a responsabilidade é total da escola. A família acha que a escola tem que dar a educação de berço, a escola tem que por

⁹⁴ Vale ressaltar que, ao longo dos encontros formativos, explicitamos o nosso ponto de vista sobre uma perspectiva de educação inclusiva que abarque as diferenças humanas presentes na escola, e que tenha como objetivo efetivar a escolarização de todos os alunos. No entanto, vimos que as participantes recorreram muitas vezes às experiências específicas com os alunos público-alvo da educação especial, talvez pelos desafios que se sobressaem às professoras no trabalho cotidiano escolar voltado a esse público. Não foram mencionados em suas falas os alunos negros, estrangeiros, descendentes de povos indígenas, dentre outros que compõem os grupos historicamente segregados e excluídos do sistema educacional. Como nesta pesquisa nos propusemos a elaborar e desenvolver uma proposta formativa construída na inter-relação com as docentes a partir das falas delas, acolhemos tais falas e procuramos por meio dos recursos mediadores debater e refletir com as participantes sobre a temática com o intuito de promover sensibilização para a efetivação de uma cultura inclusiva na escola e o desenvolvimento profissional docente.

limites. Chega ao ponto de você conversar com o pai e ele falar assim: ‘Mas o que eu faço?’ E eu respondo: ‘Meu filho, mas foi você que pôs no mundo!’. (professora Jiane)

Entendemos que essa culpabilização das famílias pelos “problemas dos filhos” tem suas raízes na constituição histórica da infância e da família. Vemos que, até hoje, essas ideias se apresentam fortemente enraizadas nas escolas, como denunciou Patto em contundente artigo publicado em 1992, e pudemos constatar esse fato por meio das falas das professoras na presente pesquisa.

Ariès (1960/1986) realizou uma análise histórica e social sobre a constituição da infância e da família burguesa na Europa. Em sua perspectiva, o sentimento de família era desconhecido até a Idade Média, surgindo apenas entre os séculos XV e XVI, e consolidando-se no século XVII. Na Idade Média, as crianças permaneciam na casa de seus próprios pais até por volta de sete a nove anos de idade e, após esse período, eram enviadas a casas de outras pessoas para fazerem serviço doméstico. “Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir”. (Ariès, 1960/1986, p. 228).

Após a Idade Média, ocorreram mudanças importantes nas relações familiares, sendo o reconhecimento da criança no seio familiar uma das marcas principais que distinguem uma família medieval de uma família moderna. Com isso, ocorreram também mudanças, no âmbito da educação da criança, no que se refere aos cuidados de suas próprias famílias direcionadas a elas (e não mais enviadas para outras famílias educarem como ocorria na Idade Média) e com o acesso às escolas.

As escolas deixaram de ser restritas aos clérigos e passaram a atender inicialmente aos meninos. As meninas começaram a frequentar a escola apenas entre o século XVIII e XIX. Nas palavras de Ariès (1960/1986, p. 233): “Durante muito tempo, as meninas seriam educadas pela prática e pelo costume, mais do que pela escola, e muitas vezes em casas alheias”. Ao longo dos séculos, com a expansão da escola à população, algumas mudanças substanciais se deram, dentre elas, a prática da disciplina e do controle severo de comportamento, como aponta Ariès (1960/1986):

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. Esta se estenderia gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos, e, em certos casos, ao conjunto da cidade, embora na prática sem muito sucesso. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez

mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. (Ariès, 1960/1986, p. 191)

Devido ao surgimento das máquinas nas indústrias e à divisão social do trabalho advinda do modelo capitalista, passou a ser necessária uma educação complementar com conhecimentos específicos que atendessem a uma sociedade moderna, o que tornou a educação familiar insuficiente. Assim, a partir do século XVII a instituição escolar foi mais valorizada e a família começou a dividir a responsabilidade da educação dos filhos (Campos, 2011).

De acordo com C. P. Lima (2017), no que se refere à constituição da família brasileira, deve-se considerar no Período Colonial (séculos XVI a XIX) a efetiva participação da igreja católica, sendo que nesse período a classe dominante, formada por senhores coloniais, indicou a substituição da família extensa pela família nuclear burguesa. A consolidação desse modelo burguês de família, nos séculos XIX e XX, foi fortemente influenciada pelo movimento higienista que determinou padrões de funcionamento da sociedade baseado na família burguesa europeia com “uma rígida hierarquia de idade e sexo e uma peculiar combinação entre amor e autoridade na relação entre pais e filhos”. (C. P. Lima, 2017, p. 186).

Segundo Luengo (2010), a escola, influenciada pela igreja, tornou-se um aparelho disciplinar eficiente, e o pensamento higienista uma das formas disciplinares para reestruturar o núcleo familiar de forma a domesticar cidadãos para contribuir com a ordem social e o progresso do Estado. Nesse entremeio, os indivíduos eram modelados segundo padrões éticos e de valores que determinavam as condutas saudáveis e adequadas à burguesia. A educação baseada no controle moral, imposta por meio de violência e castigos físicos, tinha como objetivo condutas civilizadas e autocontrole.

Com o passar do tempo, mediante o surgimento de epidemias causando alta mortalidade na população, profissionais da área médica passaram a compor esse grupo que auxiliaria no controle e na educação baseada em ideias higienistas. Assim, as famílias eram orientadas pelos profissionais, de forma a modificar hábitos que garantissem o prolongamento de sua saúde. Apesar de tal ação parecer aos olhos dos outros como uma ação de cuidado, estava implícito o controle dos comportamentos das famílias e a desqualificação destas na criação de seus filhos. Nesse contexto, um “modelo de relação disciplinar” invadiu o cotidiano familiar e “pouco a pouco foi se configurando o conceito de família ‘perfeita’, a família nuclear, na qual o filho era sadio e respeitador, a mãe amorosa e dedicada ao lar e o pai responsável pelo sustento da casa”. (Luengo, 2010, p. 33, destaque da autora).

Também não podemos deixar de mencionar o árduo caminho percorrido pelas pessoas com deficiência ao longo da história, sendo que inicialmente eram sacrificadas ou abandonadas “à própria sorte”, outras vezes expostas perante a sociedade como “bobos da corte”; posteriormente asiladas em instituições para “anormais”. Baseando-nos em estudos de Mazzotta (2005), Januzzi (2004) e Bueno (2006), vemos que, no Brasil, um dos marcos históricos referente à educação da pessoa com deficiência foi a fundação do Imperial Instituto de Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano e cidade, foi fundado também o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos). Posteriormente, outras instituições foram criadas e apesar de propostas diferentes, mantinha-se o caráter assistencialista.

Vale ressaltar também que grande parte dessa população, avaliada como anormal, não frequentava tais instituições e permanecia isolada, fechada em suas próprias casas e excluída da sociedade. A partir de 1930, surgem as instituições preocupadas com a escolarização; em 1950, foram criadas as instituições psicopedagógicas e de reabilitação, sendo que, apenas em 1961, define-se a garantia da educação dos excepcionais, termo utilizado na época pelos estudiosos, pesquisadores e pela própria legislação. (Bueno, 2006; Buiatti, 2013; Cotrin, 2010; L. R. C. Ferreira, 2010).

Skliar (2003a) aponta que as discussões sobre o normal, anormal, ideal, desvio, anomalia, natural, definiram posturas e ações direcionados a pessoas diferentes. Sob influência eugenista, todas as pessoas que apresentassem alguma diferença que afastasse do normal faziam parte do mesmo grupo: “os eugenistas tendiam a agrupar todos os traços que consideravam *indesejáveis*. Assim, os criminosos, os pobres e os deficientes podiam ser mencionados em um mesmo texto, com as mesmas palavras, sob o controle dos mesmos argumentos”. (Skliar, 2003a, p. 185, destaque do autor).

Na perspectiva de diagnóstico das pessoas com deficiência consideradas como anormais, focava-se em causas biológicas e familiares, como podemos ver pelo excerto abaixo:

A avaliação médica trazia como causas de anormalidade a questão hereditária, doenças como sífilis, tuberculose e alcoolismo. Nesse caso, a causa biológica reinava, e nesse processo o anormal era aquele que escapava daquilo que a sociedade desenhava como sendo o normal. A culpa por estar de fora do padrão era do indivíduo que não se enquadrava e que possuía má formação genética ou mesmo problemas familiares. (Buiatti, 2013, p. 52).

Assim, também se registra aqui a culpabilização das famílias pelas deficiências de seus filhos, sendo exigidas dos próprios familiares, ações, providências para solucionar os problemas gerados à sociedade.

A partir desse breve resgate histórico, é possível compreendermos melhor a responsabilização das famílias pelos “fracassos” dos filhos. Identificamos que as ideias difundidas pela igreja e pelo movimento higienista deixaram marcas importantes em nossa sociedade e ainda norteiam concepções sobre o papel crucial da família no desenvolvimento de uma criança “saudável”, “normal”, sem problemas.

Caldas e Leal (2016), em estudo sobre classes de recuperação escolar, identificaram, entre outros aspectos, que os documentos produzidos na década de 1950 no Brasil, por Antônio D’Avilla, diretor geral do Departamento de Educação de São Paulo, apoiaram-se em uma concepção de educação preconceituosa. Tal concepção patologizava os fenômenos pedagógicos, culpabilizava professores pela reprovação dos estudantes, em uma concepção de aluno “impregnada de ideias preconceituosas voltadas às famílias e aos alunos, especialmente sobre as relações que se estabelecem entre os pobres, apontando deficiências econômicas, físicas e morais dos alunos das Classes de Reajustamento”. (Caldas & Leal, 2016, p. 26). Aqui, confirma-se também a presença de ideias higienistas que subsidiaram (e ainda subsidiam) a construção de classes de recuperação, ao reforçar a necessidade de assistência médica, odontológica, social, alimentar e do controle de hábitos da família para garantir o sucesso da criança na escola.

No que se refere à expectativa docente quanto à participação das famílias na vida escolar de seus filhos, encontramos nas falas das professoras, ao longo dos encontros formativos, queixas relacionadas também à falta de informação dos pais ou outros responsáveis sobre como lidar com as crianças. Por exemplo, a professora Malu demonstrou se sentir totalmente desrespeitada quando as famílias levam seus filhos com comprometimento físico e mental para a escola e não partilham informações específicas sobre sua condição de saúde, sobre suas necessidades, entre outras informações importantes. Evidencia-se no relato a seguir que essa professora tem a expectativa de que as orientações sobre como lidar com o aluno que apresenta diferenças devem partir dos familiares e representa a condição para que aquele aluno possa aprender e desenvolver-se na escola.

“Quando ela chegou na minha sala, a mãe já pegou e colocou ela na minha sala e falou ‘olha ela é disléxica!’ Não me deu nada, não trouxe nenhum documento para a escola, não me falou nada, não me explicou o que fazer”. (professora Malu)

Sobre o diagnóstico de dislexia citado pela professora, vale mencionar a ampla discussão bem como críticas bem fundamentadas e já realizadas por diferentes autores (e.g. Eidt & Tuleski, 2010; Facci, Silva, & Ribeiro, 2012; Moysés, 2001, 2010; Moysés & Collares, 1997; Nunes & Lima, 2017; Rossato, Constantino, & Leonardo, 2017), com as quais concordamos sobre os laudos clínicos produzidos para justificar problemas escolares e que não encontra consenso entre os pesquisadores sobre a sua confirmação científica. Ao olharmos para as crianças com dificuldades no processo de aprendizagem da leitura, consideramos outros aspectos envolvidos para além dos biológicos. Quanto a esses aspectos, destacamos: estratégias e recursos utilizados por docentes, interações dos alunos com seus pares e, formas específicas de apropriação do conhecimento pelo aluno, concepções de leitura e de escrita dos educadores da escola, questões observadas na própria sala de aula, bem como aquelas referentes aos contextos culturais, históricos, sociais, familiares que envolvem a realidade concreta de vida dos sujeitos. Como representantes da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, entendemos que as queixas escolares (M. P. R. Souza, 1996) são sempre produtos de relações sociais, sendo assim, a atuação frente a elas precisa se dar no sentido de ir além da aparência, buscando conhecer como essas queixas foram construídas.

Outras professoras deixaram claro também, em suas falas, suas expectativas de que os familiares de alunos que apresentam deficiências ou outras diferenças orientem a equipe escolar sobre formas apropriadas de lidar com as crianças. Nesse sentido, parece que algumas dessas famílias de fato cumprem com essa expectativa, como podemos ver pelos excertos abaixo.

“O que fazer, por exemplo, quando o aluno dá convulsão em sala de aula? Sabe assim essas peculiaridades que cada um traz dentro do seu grupo, o diagnóstico que cada um traz? Primeiro passo, eu como professora tô lá com um menino e me passaram, a supervisora falou: ‘esse tem laudo’. Primeira coisa que eu deveria fazer, Liliane, era pegar a história desse menino. Exigir uma reunião com os pais desse menino, um direcionamento sobre quem é essa criança”. (diretora Rosa)

“Nós temos aqui, por exemplo, vários casos de autistas, às vezes a menina sai e não quer voltar pra sala, a gente fica meio perdido, e eu chamo a mãe, porque é o único método que eu acho eficiente e que eu conheço pra resolver o assunto”. (diretora Rosa)

“Eu tinha uma aluna com paralisia cerebral e eu tinha muito medo de lidar com ela por ser magrinha. . . medo de tirar ela da cadeira. A mãe falava: ‘põe no chão, faz isso, faz aquilo, faz assim’. Se não fosse a mãe, eu nem sabia o que fazer”. (professora Clarice)

Nesses trechos a diretora Rosa e professora Clarice parecem valorizar as contribuições das famílias, especialmente das mães de alunos público-alvo da educação especial no

processo de escolarização. Vale ressaltar que, de uma maneira geral, grande parte dessas mães enfrenta inúmeros desafios não somente no processo de inclusão escolar de seus filhos, mas na inclusão social e participação na sociedade. Muitas vezes tais mães se deparam com maiores dificuldades de acesso a equipamentos públicos de garantia de direitos para a criança e para elas. Além disso, não conseguem conciliar trabalho e cuidados maternos por assumirem uma jornada exaustiva de atribuições relacionadas aos filhos. Sendo assim, quando as mães encontram na escola parceiros que possam auxiliá-las na difícil e desafiadora tarefa de cuidados e formação humana, elas certamente se sentem aliviadas.

Consideramos, pois, como extremamente compreensível essa postura das mães diante da escola, por necessitarem de amparo e apoio desta instituição e de toda a sociedade nesse processo de inclusão. Destacamos assim o nosso reconhecimento e valorização da participação crucial das famílias de alunos com deficiência, principalmente das mães, mulheres que assumem papel de guerreiras diante de tantos obstáculos encontrados. Na maioria das vezes são elas que acompanham seus filhos nos diversos atendimentos especializados que estes demandam, desdobrando-se nos cuidados com eles e, ainda assim, permanecem na luta por seus direitos tanto no âmbito educacional como social.

Com o advento da educação inclusiva e com a “promessa” da educação para todos, vale registrar, em contrapartida, que as famílias, principalmente de crianças público-alvo da educação especial, depositam a expectativa de que seus filhos, ao estarem inseridos em uma escola regular de ensino, independentemente das condições concretas de seu desenvolvimento, acompanharão o processo de escolarização formal conforme os demais alunos da sala, e isso nem sempre se concretiza. Aliás, por vezes não se concretiza, inclusive para as crianças que não compõem o público-alvo da educação especial.

Existe uma contradição nas políticas educacionais e na legislação referente à educação especial e inclusiva, que determinam que a escolarização formal deva atingir a todos. No entanto, não se oferecem condições mínimas a todos os sujeitos para se apropriarem da riqueza material e cultural produzida pela humanidade. (Bueno, 2008).

No campo da legislação e da preservação dos direitos humanos chamamos a atenção para a necessária inter-relação entre a produção de políticas públicas para as mulheres e para as pessoas com deficiência no sentido de garantir condições de saúde, trabalho, descanso, lazer, dentre outros direitos também para que as mães possam cuidar de forma favorável de seus filhos público-alvo da educação especial e também de suas próprias vidas.

Nessa perspectiva o nosso convite é de ruptura com a leitura moral do cansaço das mães ou do aparente desejo delas de se “livrarem” de seus filhos (conforme apresentado por

algumas professoras) refletindo criticamente e avançando politicamente no sentido de proposição e criação de redes de articulações intersetoriais por meio de políticas que resguardecem os direitos humanos. Quando as mães demonstram cansaço ou mesmo aparente descaso com a escola, podemos fazer a leitura dessa postura como um pedido de socorro, e a percepção da necessidade da sua inserção nas políticas de assistência social, para que possam acionar sua rede de apoio. Essa reflexão crítica é fundamental para não cairmos na armadilha de responsabilizarmos exclusivamente as famílias pelos desafios nos processos de escolarização e inclusão escolar.

Esclarecido isso, destacamos fundamentadas na Psicologia Histórico-cultural, que os limites físicos e biológicos do sujeito não podem ser considerados como determinantes de seu desenvolvimento. Assim, os esforços docentes precisam ser principalmente direcionados para a escolarização dos estudantes, sendo que o trabalho escolar a ser realizado com todos os alunos, inclusive com alunos público-alvo da educação especial, deverá ser devidamente planejado e sistematizado de forma a possibilitar o acesso ao conhecimento, e também a sua emancipação, dentro de suas condições concretas. Resgatamos, nesse sentido, a fala de Rossato, Constantino e Leonardo (2017, p. 218):

Defende-se que, aos alunos com deficiência, devem ser possibilitadas, por meio de um ensino intencional e sistemático, as mediações para a apropriação do conhecimento e, mais do que isso, devem ser asseguradas, com essa apropriação, a explicação da realidade, a problematização da mesma, fornecendo os questionamentos e construindo com os alunos possibilidades de realizar práticas sociais que contribuem para a transformação de si e da realidade. Assim, a educação escolar deve transcender os fins de apenas mediar o desenvolvimento de funções elementares, de atividades apenas concretas, do desenvolvimento sensorial, de atividades sem sentido e que deixam de provocar as necessidades de novas aprendizagens, a emancipação de nossos alunos.

Sabemos, no entanto, que mediante tantas falhas no sistema educacional brasileiro, a escola regular comum ainda está muito longe de conseguir alcançar essa condição de escolarização e inclusão de todos os alunos, como já abordamos anteriormente. As professoras queixam-se, não por acaso, dos familiares, porque tais pessoas representam hoje, na crença das professoras, quem poderá auxiliá-las na difícil tarefa de ensinar seus filhos.

Assim, em nossa compreensão é preciso que as docentes sejam devidamente apoiadas e orientadas, sendo auxiliadas na melhor compreensão sobre as condições de desenvolvimento de seus alunos e em busca de recursos e estratégias para promover a aprendizagem e a continuidade desse desenvolvimento, com vistas à apropriação de conhecimento e ampliação de funções psicológicas superiores. Mais uma vez, reiteramos a premente necessidade de

formação continuada com o propósito de promover o desenvolvimento profissional docente. Vale ressaltar que nenhuma formação inicial conseguirá fornecer todos os elementos necessários que abarquem a diversidade que uma professora vivenciará na escola. Alguns aspectos como apresentação de algumas teorias que subsidiem suas práticas futuras, discussão e reflexão sobre os contextos escolares de uma maneira mais ampla, conteúdos de didática, dentre outros, a formação inicial poderá propiciar, mas a continuidade do estudo é essencial e precisa ser garantida. Cumpre reiterar a importância de políticas públicas educacionais que materializem propostas de formação docente em caráter contínuo.

Vemos que na maioria das escolas públicas, e aqui incluímos a escola pesquisada, as professoras têm enfrentado desafios permanentes no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, que demandam um trabalho pedagógico diferenciado e devidamente instrumentalizado. Precisamos avançar da constatação desses problemas e desafios para ações que contribuam com mudanças nesse cenário. Concordamos com o posicionamento de Leonel e Leonardo (2016, p. 166) quando dizem:

Nesse sentido, questionamos a escola atual e sua prática em relação ao aluno deficiente intelectual, diante das condições sociais, culturais e políticas em que estamos inseridos, em que o acesso ao conhecimento é privilégio de poucos e em que ainda encontramos práticas segregacionistas, que dificultam o desenvolvimento cognitivo desse aluno. Atualmente os discursos de inclusão pregam a inserção do aluno deficiente nos contextos escolares de ensino comum, mas ainda estamos distantes de alcançar um ensino que de fato humanize esse aluno.

É importante refletir sobre as práticas segregacionistas ou excludentes de que a escola ainda lança mão, pois entendemos que muitas vezes essas práticas são realizadas não apenas porque a professora **não quer** fazer diferente, mas porque **não sabe** como fazer diferente. Assim, reiteramos a importância da rede de apoio às professoras, buscando instrumentalizá-las para uma prática que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno, por meio de adequadas mediações e interações sociais estabelecidas.

Quando nos referimos à rede de apoio às professoras, estamos considerando tanto os apoios institucionais necessários para o desenvolvimento efetivo de sua função na escola em direção à escolarização e humanização de todos os alunos, como apoios extraescolares, que possam subsidiar a melhor realização de seu trabalho, bem como saúde mental e qualidade de vida. Assim, diante dos apontamentos feitos pelas professoras nessa pesquisa, e dos autores da literatura especializada, apresentaremos na Seção 5 uma proposta de suportes que poderão compor essa rede de apoio docente.

No que se refere à participação da família nesse processo, em nossa compreensão, é relevante o envolvimento desta na escolarização da criança, seja ela com ou sem deficiência. No entanto, questionamos o tipo de envolvimento que muitas vezes a escola demanda ou deseja. É preciso que se tenha clareza acerca do importante papel da escola na humanização dos sujeitos e para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, conforme já anunciado. A escola tem como função trabalhar os conhecimentos científicos e culturais, de modo a favorecer que todos os alunos acessem tais conhecimentos, dentro das possibilidades de cada um, **independentemente se a família se faz presente ou não nesse processo**. Assim, a escolarização bem-sucedida de uma criança não deveria depender da participação efetiva da família, mas de adequado planejamento, organização e sistematização do ensino. A escola precisa sobreviver a despeito das famílias.

Por outro lado, não podemos negar que ambientes extremamente vulneráveis interferem significativamente nas condições de desenvolvimento dos sujeitos e, nesse sentido, recorremos a Lahire (1997) que defende que o meio social é crucial para o sucesso escolar das crianças, uma vez que elas sozinhas não conseguem superar as dificuldades inerentes ao processo de desenvolvimento humano. Para reverter o quadro de fracasso escolar em algumas regiões vulneráveis, torna-se fundamental, assim, investir em políticas públicas que incidam diretamente no ambiente social e na estrutura das escolas de periferia. Na percepção do autor, a escola precisa auxiliar as crianças a superar obstáculos provenientes de sua condição de vida e familiar, uma vez que em cada contexto familiar sobressaem-se aspectos que poderão ser favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças.

Concordamos com tais apontamentos e reforçamos, também, que quando estamos diante de estudantes público-alvo da educação especial e que apresentam comprometimentos em nível físico, intelectual, psíquico, dentre outros, faz-se necessário esse apoio efetivo aos alunos para que superem os obstáculos impostos pela condição biológica. Além disso, sempre que possível, além da garantia de serviços de apoio a esses estudantes, deve-se efetivar um diálogo permanente com as famílias e outros responsáveis, bem como com a rede de proteção à infância e aos serviços especializados prestados à comunidade, uma vez que a escola regular comum não consegue absorver todas as demandas apresentadas por esse público. Assim, mediante uma efetiva parceria com a família e instâncias corresponsáveis, poderão manter-se atualizadas as informações sobre os alunos e sobre atendimentos especializados, realizados por eles em espaços extraescolares, considerando que são essenciais para contribuir com o desenvolvimento desses sujeitos.

Destacamos, ainda, a importância de que também a escola mantenha a família informada sobre o desenvolvimento dos alunos, sem mascarar dificuldades ou mesmo supervalorizar potencialidades, muitas vezes distantes da realidade concreta apresentada por eles. Assim, cabe a realização de um planejamento e avaliação consistentes, elaborados especificamente para esses alunos e que possam ser discutidos e revistos continuamente, inclusive com os familiares e profissionais especializados.

C. P. Lima (2017) alerta para o movimento da escola ao atribuir às famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar do estudante. Em sua percepção, esse movimento provoca reações diferentes nas famílias sendo que algumas internalizam tal discurso e assumem a referida culpa; outras famílias, por sua vez, afastam-se, como podemos ver pela citação abaixo:

Nesse complexo campo de relações a escola – culpando as famílias pelo fracasso escolar – começa a acreditar que pode ocupar o lugar de quem legisla sobre as formas de viver e interagir das famílias. No afã de superar os problemas escolares, as escolas acabam por ditar para as famílias de uma forma verticalizada, as maneiras que julgam como adequadas para o cuidado das crianças (tanto em aspectos relacionados à escolarização ou não), constituindo-se ações com intenções claramente colonizadoras. Diante disso, as famílias que internalizaram o discurso social que atribui a elas as causas de suas misérias e também dos problemas de escolarização de seus filhos sentem-se culpadas e buscam apoiar (mesmo sem ter clareza de quais intervenções sejam possíveis) as ações e sugestões dos profissionais da educação. Outras famílias, cansadas de serem discriminadas e alijadas de seus saberes sobre os filhos, acabam ocupando um posicionamento de que não teriam responsabilidade sobre os acontecimentos que se dão no campo escolar – acirrando ainda mais as tensões entre família e escola. (C. P. Lima, 2017, p. 194).

Assim como C. P. Lima (2017), percebemos que esse movimento da escola poderá intensificar os conflitos entre família e escola e ainda contribuir para legitimar e perpetuar formas de violência de familiares e dirigidas contra os professores. Quanto a isso, identificamos na fala de alguns participantes, uma profunda decepção com algumas famílias que desrespeitam as professoras perante seus alunos, legitimando formas de violência contra estas, seja porque as docentes enviaram tarefas para casa que requerem apoio da família ou devido a outras solicitações da escola ou de professoras, como podemos constatar nos trechos abaixo:

“Outro dia estou eu numa loja que de vez em quando eu tiro xerox e tá lá uma mãe metendo a lenha no professor. ‘Porque esse tanto de trabalho? Que ele não sabe fazer nada. Eu é que tenho que fazer pra ele.’ E eu falei: ‘Mas a ideia não é que você faça pra ele, mas que ele faça.’ E ela respondeu: ‘Mas ele não dá conta. Como é que vai fazer?’ Eu falei de novo: ‘Mas é exatamente o que a gente quer. A gente quer que ele faça e você ajude!’”. (professora Jiane)

“Já vivemos situação de pai chegar e falar assim: ‘Ah, aquela professora sua é chata demais, que mulher chata, manda ela cuidar da vida dela, ela não tem nada pra fazer não?’”. (professora Jiane)

“Escutei uma avó ou mãe sei lá falando aqui da escola: ‘esses professores não gostam de dar aula não. Eles mandam tarefa pra fazer em casa. Não sei o que eles ficam fazendo em sala de aula, só mandam tarefa de casa.’ Olha, para auxiliar numa simples tarefa de casa, ela já falou que a gente mandava só pra casa e que aqui a gente não tá fazendo nada não. Que olhar é esse, heim? Olha o olhar dessa avó!”. (professora Ana Maria)

Nesse cenário, a comunicação entre escola e família fica ainda mais comprometida, e amplia-se o jogo de culpabilização de ambas as instituições, que por experimentarem dificuldades na desafiante tarefa de formação humana, acabam criando expectativas idealizadas sobre as contribuições de cada uma nesse processo. A escola, representada pelas professoras, espera que as famílias sejam parceiras, acompanhem e colaborem sempre e, por sua vez, as famílias aguardam que a escola cumpra sua função de ensinar seus filhos sem delegar ações complementares aos pais ou outros responsáveis. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de se considerar a sobrecarga das famílias na atualidade e ainda o fato de algumas famílias não se verem em condições de auxiliar no conhecimento específico produzido nas escolas. Assim, recorreremos à Lima, Sousa e Souza (2016) quando apontam que

É inegável que as famílias, na maioria das vezes, têm assumido exaustiva carga de trabalho em virtude das exigências atuais da sociedade capitalista, além de não se sentirem devidamente capacitadas para o acompanhamento das atividades escolares. Tais aspectos geram um sentimento de impotência e de insatisfação com os papéis desempenhados pelos principais agentes de ambas as instituições, sejam eles professores e/ou responsáveis. (p. 66)

Por outro lado, também, não podemos negar os inúmeros desafios vividos pelas professoras na atualidade e suas condições precárias de trabalho que, por sua vez, interferem na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos, e colocam essas docentes diante da árdua tarefa de suprir todas as lacunas e falhas presentes no contexto educacional. Sem dúvida, isso traz uma sobrecarga física e mental às professoras, que acabam recorrendo às famílias, ou exigindo destas, ações e apoios nem sempre possíveis. Algumas professoras mencionaram a exaustão que sentem no trabalho cotidiano. Vejamos pelos depoimentos:

“Nesse final de semana o meu marido me deu uma lição tão grande que eu fiquei até pensando. A gente tava conversando e eu disse: ‘Gente, eu nunca vi uma classe tão desunida como a do professor. Além da gente não se apoiar, a gente não estuda junto, parece que não gosta nem de ler’. Aí ele olhou assim pra mim e falou: ‘Será que não gosta ou porque não tem tempo e nem ânimo? Como vocês vão ser unidas se no momento você tá exausta, você virou do avesso pra dar conta do trabalho da sala de aula, você traz trabalho pra casa, você faz um

monte de coisa, você não tem tempo pra confraternização com colegas de trabalho, você não tem tempo pra cuidar de você, como você vai ter união? Como você vai ler um texto?’ Então eu vi que muita coisa a gente não faz não é porque a gente não quer, mas é porque a gente tá o tempo todo no limite. . . parece que é uma bomba relógio”. (professora Malu)

“Porque o nosso cansaço ele é mental, não é só físico. Porque o cansaço físico você dorme uma noite bem dormida e descansa, o cansaço mental você dorme e acorda com ele do mesmo jeito. Então se você não tiver uns dias pra fazer alguma coisa diferente, ir num lugar mais calmo e tranquilo, não dá pra sumir com ele, né? Ai é o ano inteiro assim”. (professora Rubiana)

Em sua entrevista, Rosa também externou sua preocupação com o *stress* emocional das professoras e suas dificuldades psicológicas; alegou que deveria haver um apoio mais sistemático nessas questões e colocou-se a se perguntar o que ela poderia fazer para amenizar a situação.

“Nós estamos lidando com profissionais que estão em pânico. E parece que a qualquer momento eles não vão aguentar. Tem situações que a gente olha para o professor e fica com pena porque a gente sente que ele não está conseguindo lidar. Minha preocupação é que não é um caso isolado. É uma espiral. Que profissional temos hoje? Que alunos teremos amanhã? Essas pessoas estão formando nossos alunos. Que sociedade teremos amanhã?”. (diretora Rosa)

“E como você bem sabe disso nós estamos com seres humanos cada vez mais com problemas psicológicos. Nós estamos no começo do ano, né, eu já tive vários atestados. Pra mim é assustador. Eu nunca tive a média de atestados que nós estamos tendo agora. Então, o que está acontecendo com os nossos profissionais? É uma pergunta que eu me faço, dentro e fora da sala de aula?”. (diretora Rosa)

“Hoje, na educação, você nunca sabe qual panela de pressão vai explodir. Às vezes eu perco, perco não, ganho tempo ouvindo uma pessoa que senta aqui pra me contar de uma consulta, porque faltou, e começa a chorar, e aí você fala assim, então você notou que ultimamente está triste e a pessoa não sabe falar o que que é”. (diretora Rosa)

“Então, assim, os problemas emocionais, né, pessoais estão tendo um peso muito grande. E além de incluir os meninos, nós estamos tendo que fazer um trabalho também com os professores. E isso tem me deixado muito preocupada, muito preocupada. Então, fico pensando, que estrutura psicológica eu, Rosa, tenho pra ajudá-los? Que fortaleza é essa que eu tenho que ter pra passar pra eles?”. (diretora Rosa)

Assim como relatado por Rosa, temos identificado, de fato, que o cenário educacional atual tem demandado às professoras muitos desafios. Os dilemas vividos por elas cotidianamente, em nossa compreensão, as colocam em uma condição de vulnerabilidade emocional muito grande, o que requer apoios externos para lidar com tantas expectativas, cobranças e atravessamentos em sua prática. Não restam dúvidas de que a instituição escolar precisa sofrer modificações em suas estruturas, em seus projetos político-pedagógicos, em

seus planejamentos e formas de avaliação. Da mesma forma, está nítida a necessidade de apoio docente no seu trabalho cotidiano, auxiliando na difícil tarefa de promoção de desenvolvimento humano a todos os sujeitos, sem distinção.

As professoras, em sua maioria, reconhecem a necessidade de mudanças no sistema educacional, e também a necessidade de apoio ao seu trabalho e nesse sentido parecem considerar que o fato de os alunos não aprender como deveriam, ou não se desenvolverem como os demais também é sua responsabilidade e não apenas do sistema. Por outro lado, ainda é muito forte no discurso das professoras, como já anunciado, a compreensão de que as famílias são as grandes responsáveis pelas dificuldades das crianças.

Toledo (2018), em pesquisa realizada sobre a relação escola-família na visão de professores de escolas públicas e privadas, identificou que em ambos os sistemas de ensino foi destacado como relevante a participação das famílias para o processo de escolarização dos estudantes, sendo que a maioria dos educadores considera que o sucesso escolar depende do comprometimento das famílias em realizarem o que a escola demanda.

Como vimos anteriormente, essa expectativa das professoras tem raízes históricas no discurso difundido no início do século XX, no Brasil, com a transferência da educação familiar para a escolar. Porém, nessa época, por meio da influência do movimento escolanovista, os pais foram convocados a serem parceiros da escola nesse processo de educação. Além disso, reforçaram-se também as ideias higienistas, com o controle de hábitos da população pobre, em uma tentativa de adequação a padrões de vida impostos pelo governo. (Campos, 2011; Toledo, 2018).

Para que as ideias da Escola Nova fossem propagadas nos diferentes setores educativos e aceitas nas práticas escolares, as famílias dos alunos se apresentavam como facilitadoras desse novo processo educativo. Na medida em que as famílias reconhecessem que essas práticas e métodos contribuiriam para a formação e o desenvolvimento de seus filhos, esse novo ideal de educação seria visto como positivo e adequado. Cabia à Seção de Cooperação da Família propiciar a participação e a aproximação dos pais com a instituição escolar; caso contrário, o objetivo de “instruir e civilizar” a população por meio da educação não se implementaria. (Campos, 2011, p. 06).

Identificamos, com isso, que as famílias foram “incentivadas” a participarem como parceiras da escola no processo de educação sob pena de que, caso não ocorresse tal parceria, não se atingiriam os objetivos da educação. Isentam-se, assim, as políticas públicas que deveriam tanto propiciar uma formação mais adequada às professoras, seja em sua formação inicial, seja na continuada quanto a condições dignas de trabalho, considerando-se salários, infraestrutura escolar e material didático. Essas mesmas políticas públicas também dizem

respeito às condições materiais concretas das famílias, que acabam dirigindo à escola demandas e questões indevidas, justamente por essa falta de condições dignas de vida.

Outra queixa apresentada pelas professoras, referentes às famílias e também originária de ideias higienistas, é de que as famílias não colocam limites em seus filhos. Algumas docentes mencionaram que as crianças aprendem regras na escola, mas quando vão para casa, no final de semana, os pais as deixam fazer o que querem, não dão continuidade ao trabalho docente:

“A família de hoje não põe limite na criança. O menino quer fazer o que ele quiser e aí a gente segura ele ali, e aí bate de frente com a criança, ou com o adolescente. Então a gente vai ficar sempre em conflito. Quem? Nós, os professores. Porque pai e mãe não querem saber não”. (professora Ana Maria)

“Grande desafio pra gente quando a gente trabalha com esse tipo de aluno é a família, porque às vezes você faz um trabalho e quando ele vai pra casa no final de semana aquele trabalho que você fez foi por terra”. (professora Malu)

“Os meninos são assim. Eles chegam do final de semana diferentes, mesmo sem nenhum tipo de deficiência. Eles chegam do final de semana totalmente diferentes do que saem na sexta-feira. Eles chegam sem limite, sem respeito”. (professora Rubiana)

Essas são queixas comuns de professoras na Educação Básica, como podemos verificar em nossa experiência profissional e também na presente pesquisa. A impressão, ao ouvi-las, é de que estão se referindo a crianças que estudam em escolas em tempo integral ou mesmo em internatos e que somente têm contato com as famílias aos finais de semana ou férias. Com relação à fala das professoras, mencionadas acima, perguntamo-nos: o que uma criança que volta do final de semana agindo diferente do que é ensinado na escola em termos de comportamento está nos comunicando? O que se ensinou, foi de fato internalizado? As regras trabalhadas são coerentes, foram construídas com a participação das crianças, compreendidas e legitimadas por elas? E quanto às famílias, acompanham as propostas da escola no que se refere a regras e comportamentos, estão de acordo e referendam-nas? Não estamos defendendo aqui que a escola somente irá trabalhar regras aceitas pela criança e família; no entanto, vale ressaltar a importância de que tais regras sejam construídas de forma democrática e com a participação dos alunos, famílias e comunidade escolar em uma perspectiva de que também sejam vivenciadas em ambientes externos à escola. Guimarães (2017), fundamentada em Vigotski, menciona:

A partir das interações sociais, vividas na mediação e na experiência partilhada, ocorrem os processos de internalização e, consequentemente, de desenvolvimento. Entende-se que o

desenvolvimento é descontínuo, marcado pela (inter) ação do sujeito por meio de relações sociais estabelecidas. No desenvolvimento, há funções consolidadas/autônomas e funções emergentes. As funções psicológicas que emergem e consolidam-se no plano interativo (intersubjetivo) tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno (intrasubjetivo). O que aparece como característica individual, a personalidade do sujeito é marcadamente social. (Guimarães, 2017, p. 83).

Na abordagem vigotskiana, a situação social é o ponto inicial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em que as relações sociais passam de uma dimensão interspíquica para uma dimensão intrapsíquica. Tal situação social determina o percurso em que a criança vai construir novas características da personalidade, tomando como base a realidade social como fonte de desenvolvimento, sendo que, nesse processo, o social torna-se então individual.

Assim, ao dialogarmos com o grupo de professoras, procuramos provocar algumas reflexões sobre o processo de desenvolvimento dos sujeitos nessa perspectiva vigotskiana e, também, sobre o que foi apontado por elas de que o sucesso escolar e o bom comportamento das crianças na escola dependem principalmente das famílias.

No que diz respeito ao enfoque dado às famílias nesse processo, percebemos que quando cada uma professora no grupo se posicionou com relação a essa questão, e mediante o nosso questionamento sobre o que acham que deveria ser feito para sensibilizar maior participação familiar nesse processo de escolarização de seus filhos e na sua formação humana, algumas professoras ampliaram sua percepção, responsabilizando a todos. Nesse momento, percebemos um deslocamento da dimensão da individualização para uma corresponsabilização coletiva do problema.

“Quer que eu seja bem sincera? Seria preciso começar de novo. Porque isso é questão de cultura. Nós chegamos num ponto que parte da sociedade tem culpa, parte da família tem culpa, parte da pessoa tem culpa, os órgãos governamentais têm sua parcela de culpa”. (professora Jiane)

“Então eu acho que tem que ter uma mudança, mas eu não sei como que é essa fórmula, não sei como que a gente tem que mudar isso aí. Mas que precisa ter uma mudança e não começa na escola, essa educação eu acho que é assim, é da sociedade, com relação a como votar, em quem votar, eu acho que é por aí. Acho, não tenho certeza não!”. (professora Ana Maria)

“Eu acho que tem de inserir desde pequeno a honestidade para o menino. Eu acho que a criança aprende com o exemplo na família, mas também na escola e na sociedade”. (professora Rubiana)

“Eu sempre converso com meu esposo e falo: ‘Ah, aquilo lá não tem jeito não’. E ele me fala: ‘Bem, tem sim. Sabe porque tem, porque tem outros países que eram como a gente e hoje eles dão um exemplo na educação. Eles são exemplo. Então quer dizer se lá eles passaram as mesmas coisas que nós estamos passando então porque no Brasil nós não podemos mudar?’

Pode sim. Lá mudou. Lá na China mudou. A educação mudou o país. Assim, tá mudando e pode mudar sim, eu não sei por onde começar, qual vai ser o meio, mas que existe a possibilidade de mudança, isso existe”. (professora Malu)

“Olha, a esperança é a última que morre. Eu ainda tenho esperança. Mas eu tenho consciência de que se não mudar a sociedade em si, no todo, não vai mudar nada. É a sociedade. Não é a escola apenas. Não é a família só. É a sociedade no todo”. (professora Rubiana)

Freire (1997) foi enfático ao afirmar que ter esperança não é cruzar os braços e esperar, mas engajar-se na luta concreta e no exercício do diálogo, com esperança, porque o diálogo sem esperança é “vazio e estéril” (p. 114). Na visão do autor, quando há percepção crítica sobre as situações, instaura-se um clima de esperança e confiança que leva os homens em direção à superação das situações-limite.

Quanto ao sentimento de esperança na educação, Saviani (2010) diz o seguinte:

Em que pesem todas as dificuldades, é incompatível com a condição de educador não ter esperanças. Como educador, portanto, tenho esperança no nosso país e no nosso povo. Apenas destaco que devemos substituir a esperança ingênua por uma esperança crítica, analisando objetivamente as condições a fim de encontrar as táticas e estratégias adequadas para interferir na situação e alterá-la. (p. 57)

Retomar a esperança na educação nesse momento crítico que estamos vivendo na atualidade educacional brasileira é essencial. Concordamos com Freire (1997) e Saviani (2010) que ter esperança não é ficar aguardando de forma ingênua que algo aconteça, mas acreditar nas possibilidades de mudança e transformação que poderão ocorrer mediante o exercício crítico e reflexivo sobre os problemas identificados, bem como o engajamento coletivo na busca de soluções. Dentro disso, é preciso também que façamos uma leitura do contexto maior, das questões que se dão na sociedade e que interferem diretamente na educação.

Sabemos que a educação é um dos espaços que poderá contribuir para mudanças na sociedade, no entanto, devemos considerar que ela sozinha não é capaz de fazer isso. Uma escola poderá promover a aprendizagem e o desenvolvimento, a humanização e emancipação dos estudantes, a conscientização, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, desde que constem em seu projeto político pedagógico tais objetivos e que haja intenções reais e condições concretas para alcançá-los, em termos de infraestrutura, salas e equipamentos adequados, formação e valorização docente, além de contar com planejamento pedagógico sistematizado e organizado. Para isso, registra-se mais uma vez a importância de políticas públicas que incidam sobre essa realidade de forma a modificá-la.

Estamos de acordo com Lima, Sousa e Souza (2016) quando afirmam que a culpabilização, individualmente, dos alunos, das famílias e da própria escola pelas dificuldades no processo educativo não resolve o problema de escolarização das crianças, pois estão envolvidos múltiplos fatores nesse processo.

É preciso observar que quando emergem questões relacionadas ao processo de escolarização, muitos fatores estão inter-relacionados e merecem ser pensados coletivamente. Não se trata de encontrar um responsável pelo problema anunciado, uma vez que ele se dá em uma rede de relações e, somente por meio de uma análise, ampliaremos as possibilidades de superação. (p. 67)

Diante disso, algumas ações e projetos têm sido realizados por escolas regulares de ensino envolvendo professores e famílias na busca conjunta pela superação dos problemas que surgem no âmbito escolar. Dentre esses projetos, citamos o “Projeto Acolher” e o “Projeto Integrar”, ambos desenvolvidos no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia – Cap Eseba/UFU. O Projeto Acolher, realizado de 2009 a 2014, propôs a realização de encontros reflexivos contínuos em grupo com famílias de crianças da educação infantil e professores para debaterem temas referentes ao desenvolvimento infantil (Vieira & Nunes, 2016). O Projeto Integrar, por sua vez, direcionado a famílias de alunos do Ensino Fundamental 2, tem como proposta a constituição de uma comissão composta por familiares e professores para dialogar sobre questões emergentes no cotidiano escolar envolvendo o referido público de alunos. As ações realizadas no Projeto Integrar se direcionam aos seguintes eixos: integração e lazer; formação e informação; contribuição aos processos pedagógicos e gestão escolar. (Lima, Sousa, & Souza, 2016).

Os referidos projetos propõem ações diferenciadas das tradicionais reuniões de professores e pais em que são discutidos desempenho acadêmico ou problemas de comportamentos dos alunos e nas quais se cobram soluções das famílias. A perspectiva dos projetos é representar um espaço de diálogo entre escola e família e a busca de encaminhamentos coletivos para os problemas identificados, apoiando pais e/ou outros responsáveis por meios de orientações e formação.

Recorremos novamente à Lima, Sousa e Souza (2016) por concordamos com tal reflexão:

A escola, como espaço democrático, tem sofrido transformações advindas de fatores sociopolíticos, do mesmo modo que a família também não está imune às mudanças externas, lidando com alterações em sua dinâmica interna e nas respostas produzidas para a sociedade. Sob esse enfoque, tanto as famílias como as escolas se sentem desafiadas para lidar com os

problemas sociais, tais como a violência crescente, as desigualdades sociais, o preconceito, a discriminação e o surgimento de novas metodologias que implicam em novos modos de ser e estar no mundo. Tudo isso faz parte dos desafios educacionais e repercute no processo de ensino e aprendizagem e nas relações família-escola. (Lima, et al., 2016, p. 74).

Assim, compreendemos que é preciso que escola e família caminhem juntas, pois vivenciam grandes desafios e possuem alguns objetivos comuns, principalmente aqueles relacionados à formação humana. No entanto, percebemos que o diálogo entre essas duas instituições ainda se mantém muito desafinado na maioria das escolas, ressoando um descontentamento frequente de grande parte das professoras quanto à falta de contribuições das famílias na escolarização de seus filhos, conforme percebido nas falas das participantes.

Durante os encontros formativos, algumas professoras queixaram-se também de que os pais comparecem à escola apenas em eventos festivos e mesmo assim, quando vão a esses eventos parecem não se interessar pelo que será apresentado, mas se haverá lanche, por exemplo. As docentes parecem interpretar essa situação como um descaso quanto ao trabalho realizado pela escola ou pelos próprios filhos, como se o fato de os pais perguntarem se “não haverá lanche” estivesse relacionado à desvalorização do trabalho docente. As professoras relatam ainda que outras famílias vão aos eventos da escola apenas para deixar os filhos e vão embora.

“Nós tivemos a feira de matemática, outro dia no sábado, nós tivemos familiares que chegaram e perguntaram: ‘Não tem nada pra comer, não?’”. (professora Jiane)

“Chegou mesmo. Ela perguntou pra mim. Sabe quantos pais vieram? Um casal de pais. Sabe o que ela me perguntou? ‘Vai ter lanche hoje?’ Eu falei: ‘não’”. (professora Ana Maria)

“A outra mãe veio e queria deixar a menina. Ela não queria nem entrar pra olhar a Mostra. Olhar pra filha dela que tinha feito os trabalhos da sala dela. Não. Ela queria deixar a menina aqui com o portão aberto. ‘Não. Eu quero deixar ela aqui!’ Eu falei: ‘Moça, hoje é uma Mostra, você tem que ficar, vai lá com ela, sobe na sala dela, tem um monte de trabalhos’. ‘Não, eu só vim deixar ela aqui!’”. (professora Malu)

Em nossa visão, a realização de eventos pela escola pode favorecer de forma positiva a proximidade da família com o universo escolar. São momentos em que as professoras também podem viver com mais ludicidade e leveza suas demandas e experimentar outras interações com os alunos e seus familiares, que não aquelas referentes à escolarização formal e regada a queixas, cobranças e solicitação de tarefas não cumpridas. Não vemos com grande preocupação, também, o fato de alguns familiares perguntarem sobre o lanche porque a presença do alimento pode representar sim a oportunidade para essa e outras nutrições.

No entanto, a realização de eventos não pode ser a única porta de entrada das famílias, mesmo porque tanto famílias quanto docentes podem não vivenciar esse momento como algo prazeroso e produtivo. Assim, é preciso que outros momentos sejam propostos para se nutrir uma boa relação entre essas instituições, em que haja espaço de escuta e acolhimento, respeito à fala do outro, clareza na comunicação. Uma comunicação clara faz-se extremamente importante nas interações sociais e no processo de desenvolvimento humano. Entender o ponto de vista, e colocar-se no lugar do outro, depende da condição do sujeito de aceitação das diferenças humanas, de suas interações sociais, de suas percepções sobre o mundo, de suas emoções. Vale ressaltar que as emoções estão “no plano das relações e interações entre o sujeito e o mundo” (Guimarães, 2017, p. 163) e que tais emoções⁹⁵ também são consideradas por Vigotski como funções psicológicas superiores e precisam ser desenvolvidas por ambos os lados: família e escola.

Nesse sentido, cabe tanto às professoras quanto às famílias fazerem um exercício permanente de compreensão do outro em suas especificidades, singularidades, dentro de um contexto social, cultural, histórico, político. As professoras, assim como as famílias, têm razões e motivos específicos para agirem, bem como objetivos, expectativas e desejos frente à escolarização dos alunos, frente à inclusão, frente aos desafios vividos na escola e na sociedade. Considerando que as diferenças estão presentes em todas as relações humanas, entendemos a importância de elas serem, por meio do diálogo, reconhecidas e valorizadas, visando o respeito à coletividade.

Destacamos que não negamos questões de ordem familiar ou específicas que podem interferir no processo de desenvolvimento e escolarização dos sujeitos, os quais necessitam de apoios especializados a fim de que tais questões possam ser minimizadas. No entanto, esclarecemos que discordamos da relação linear apontada pelas professoras, quando se referem às dificuldades das crianças na escola serem decorrentes de problemas familiares apenas ou referentes à sua condição de vida. Tanto as mediações da escola quanto das famílias compõem o processo de formação humana dos sujeitos, e por isso devem ser consideradas em um contexto maior, junto a outras questões envolvidas nesse processo, a saber: cultural, histórico, social etc.

⁹⁵ Como neste texto não aprofundamos a discussão sobre as emoções na perspectiva de Vigotski, para maior compreensão sobre essa importante função psicológica superior, indicamos a seguinte referência: Magiolino, L. L. S. (2010) *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

Lima (2017) destaca a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural na compreensão do desenvolvimento humano a partir de sujeitos concretos que se constituem na relação com outros sujeitos.

. . . a Psicologia Histórico-Cultural chama a atenção para a necessidade de se superar uma perspectiva de desenvolvimento humano pautada em sujeitos abstratos e descolados de seus determinantes histórico-culturais, em nome de uma concepção que compreenda os sujeitos concretos com singularidades que se produzem a partir de sínteses das relações sociais e objetivações humano-genéricas mediadas pelas relações sociais, o que inclui, necessariamente, também a consideração das relações familiares dos estudantes para compreensão dos processos de escolarização (não em uma lógica linear de causa e efeito ou culpabilizadora das famílias pelos problemas escolares, mas entendendo que as relações nesse âmbito se constituem como determinantes essenciais para a compreensão do desenvolvimento humano). (p.70).

Por isso, defendemos como fundamental um diálogo franco e aberto entre escola e família, na busca conjunta de caminhos que contribuam com a efetivação de uma formação humana plena, crítica e criativa. Além disso, tal diálogo poderá viabilizar a realização de um trabalho escolar de qualidade e uma escolarização que efetivamente promova desenvolvimento, valorize a todos, sem preconceitos ou discriminação.

Sendo assim, consideramos essencial que escola e família, conscientes de seus importantes papéis na formação humana de crianças e adolescentes e no desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, cognitiva, física, ética, emocional, cultural, dentre outras, consigam construir uma relação colaborativa, de confiança e respeito nesse processo, pelo qual ambas são responsáveis. Concordamos com Beatón (2001) quando afirma que tanto a família como a escola podem ser espaços de desenvolvimento, ou seja, não é só na escola que o sujeito aprende e desenvolve-se, mas também na família e na sociedade.

Dessen e Polônia (2007) ressaltam que ambas as instituições são contextos de desenvolvimento humano e têm importante contribuição na formação humana, como vemos na citação abaixo:

Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (Dessen & Polônia, 2007, p. 22).

Para finalizar este eixo de análise, retomamos o seu subtítulo para tentarmos responder à pergunta: Relação escola-família-inclusão: a culpa continua sendo da família? Em nossa compreensão é preciso mudar a pergunta para: “O que a escola, a família e a sociedade podem fazer juntas para efetivar o processo de ensino e aprendizagem e a inclusão escolar?” Assim, faz-se premente o reconhecimento da responsabilidade conjunta de todos: docentes, profissionais da educação, comunidade escolar, famílias, sociedade, instâncias governamentais responsáveis pelas políticas públicas no desenvolvimento de um trabalho escolar que contribua para uma formação humana integral, respeitosa, ética, emancipatória, inclusiva, crítica e democrática.

4.3 Eixo III: O paradigma da exclusão/inclusão: escolarização, condição socioeconômica do aluno e equidade social

Nos encontros formativos, quando discutimos sobre a realidade concreta de vida dos alunos com os quais trabalham, as professoras anunciaram a precariedade da condição social de muitos e a importância de um amparo, um olhar diferenciado e especial para as necessidades desses estudantes. Após a apresentação da crônica “A História de um olhar” (Brum, 2006), no segundo encontro formativo, percebemos que tais participantes ficaram sensibilizados com o personagem Israel e associaram-no com vivências com seus alunos reais em sala de aula.

“Eu acho que todos os anos a gente encontra um Israel na sala da gente, né? E aí cabe à gente olhar com esse olhar que a professora teve”. (professora Ana Maria)

“Uma pessoa abandonada, que não tem família, que não tem identidade, igual aquele aluno carente, aquela pessoa carente, precisa de um olhar especial”. (professor Carlos)

“Na escola em que eu trabalho de manhã a comunidade precisa muito disso, necessita muito disso, não é só de apoio financeiro, é de um olhar mesmo, de um olhar de atenção, de um amparo”. (professora Jiane)

Sawaia (2001) propõe uma análise psicossocial da desigualdade social e a discussão sobre a dialética da exclusão/inclusão. Em sua compreensão, a exclusão social é um processo complexo e envolve dimensões materiais, políticas, relacionais, subjetivas e somente existe em relação à inclusão; ou seja, a inclusão é constitutiva da exclusão.

Enfim, o que queremos enfatizar e reproduzir ao optar pela expressão dialética exclusão/inclusão é para marcar que ambas não constituem categorias em si, cujo significado é

dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema. (Sawaia, 2001, p. 108).

Na perspectiva da autora, a sociedade exclui para incluir, sendo que todas as pessoas de certa forma estão inseridas nessa lógica, em um processo em que se mantém a ordem social, onde o pobre é incluído e ao mesmo tempo excluído, o que gera na população um sentimento de “culpa individual pela exclusão”. (Sawaia, 2001, p. 9).

Algumas professoras mencionaram o quanto, muitas vezes, populações em condições de miserabilidade, como pessoas em situação de rua, por exemplo, nunca tiveram uma oportunidade de escolarização e que isso deveria ser revisto pelos governantes ou por ações da própria comunidade. Uma professora parece ter se sensibilizado com essa reflexão, e percebemos esse movimento de culpa individual pela exclusão produzida conforme anunciado por Sawaia (2001), como podemos ver pelo relato abaixo:

“Às vezes você até olha com o olhar assim de dó, mas acaba não fazendo nada, você não faz nada por aquela pessoa. Você olha, passa e vai embora. Às vezes, depois nem lembra ou, às vezes, lembra e fica pensando, mas não fez nada. Só olhou e pronto”. (professora Ana Maria)

Para Angelucci (2011), no sistema capitalista propaga-se a ideia de que para ser incluído na sociedade é preciso que se tenha competência, ou seja, os que forem mais bem preparados terão melhores oportunidades de trabalho, ao passo que os “incompetentes” serão excluídos.

É isto o que a expressão “sociedade inclusiva” obscurece: o fato incontestável de que socialmente todos estamos incluídos, mesmo que aparentemente excluídos. Querem fazer-nos acreditar que há os que se enquadram, que pertencem à sociedade, dela participam e nela se satisfazem; e aqueles que, supostamente do lado de fora, precisam ser incluídos, através de operações pseudodemocráticas de resgate. (p. 192, destaque da autora).

Constatamos que grande parte da população brasileira atualmente vive, de fato, situações de exclusão, segregação e discriminação, sendo esses fenômenos muitas vezes naturalizados pelos indivíduos, não havendo uma reflexão e problematização sobre as questões de ordem social, econômica e política, envolvidas nesse contexto⁹⁶. Nas palavras de

⁹⁶ Vale ressaltar que estamos vivendo, no ano de 2020, um momento caótico no Brasil e no mundo, em decorrência da pandemia de Covid-19 que já causou milhares de mortes em escala mundial e que acabou exigindo de todos os países que adotassem a medida extrema de isolamento social, confinando uma infinidade de

Rossato, Leonardo e Leal (2017, p.50): “A naturalização que cerca o fenômeno da exclusão dificulta a análise das condições desse fenômeno, multiplamente determinado, que se expressa no alijamento dos indivíduos em relação aos direitos sociais como educação e saúde”.

Assim, instala-se um conformismo na população, ou mesmo um sentimento de culpa, também por parte dos menos favorecidos, como se eles fossem responsáveis pela sua condição de miserabilidade, de desemprego, de exclusão, limitando-os, inclusive, na luta por seus direitos. Há também um movimento de crítica ao Estado e estruturas públicas, em um processo de desqualificação do público e, ao mesmo tempo, de valorização do que é privado. Na perspectiva de Rossato, Leonardo e Leal (2017), esse movimento sustenta-se na ideologia neoliberal, que busca aumentar o poder da iniciativa privada.

Com tal ideologia, para sua maior afirmação e confirmação, emprega-se a culpabilização unicamente do Estado pelos problemas socioeconômicos existentes, como a corrupção, a ineficiência dos serviços prestados à população, os privilégios dos funcionários, o desperdício, o mau funcionamento da educação, entre outros, e dessa forma destitui e inviabiliza-se o sistema público, reforçando a necessidade do privado, para que as “coisas” possam funcionar bem. (p. 51, destaque dos autores).

Sawaia (2001) ressalta que há muitas formas de incluir e reproduzir a miséria, seja rejeitando-a, tornando-a invisível, ou incorporando-a como algo “exótico” (p.108). Em sua compreensão, é preciso que se realizem estudos com os sujeitos incluídos socialmente, com vistas a compreender sua realidade e sofrimento. Em pesquisas realizadas pela autora, foi identificado um ‘sofrimento ético-político’ (p. 109), produzido no sujeito por ser tratado como “inferior, sem valor, apêndice inútil da sociedade e pelo impedimento de desenvolver, mesmo que uma pequena parte, o seu potencial humano por causa da pobreza ou em virtude da natureza restritiva das circunstâncias em que vive”. (Sawaia, 2001, p.109).

Carvalho e Martins (2012) apontam que a natureza da sociedade capitalista não comporta um modelo de inclusão social e por isso presenciamos a reprodução de relações de exclusão. Além disso, os autores chamam atenção também para a naturalização do fenômeno “exclusão/alienação”, principalmente referente a anomalias físicas e mentais. Consideradas como grupo à margem da sociedade, as pessoas com deficiência acabam sofrendo discriminação, permanecendo-se excluídas. Para romper com essa lógica de discriminação seria necessária uma profunda transformação na sociedade e no sistema escolar, porém os

peças em suas próprias residências. Essa realidade tem afetado vários setores, dentre eles, a Educação, provocando várias polêmicas, reflexões, questionamentos sobre como conduzir o ensino a todos, sem que se acirrem ainda mais a desigualdade social e a exclusão de grupos vulneráveis.

autores alertam sobre a incapacidade da sociedade capitalista de assegurar aos indivíduos a igualdade de oportunidades:

Os documentos e os defensores da inclusão insistem em proclamar a criação de uma ‘nova mentalidade’ que tememos estar longe de ser alcançada. Até o presente, em nada se alterou o padrão burguês de normalidade que continua a ver o indivíduo competente, competitivo, hábil e empreendedor. Igualmente, é previsível que em uma sociedade, na qual as condições de vida revelam um quadro contraditório de máxima riqueza e máxima miserabilidade, as crenças ou ascensão social e as conquistas pelo mérito pessoal são necessariamente mantidas. (p. 31, destaque dos autores).

Ao longo das discussões nos encontros formativos, muitas vezes, as docentes apresentavam discursos culpabilizando as famílias e as próprias crianças pelas dificuldades no processo de escolarização e para a efetivação da inclusão, conforme apontamos no eixo anterior. Porém, em alguns momentos, à medida que uma participante apresentava outra percepção sobre a situação, como por exemplo, quando discutimos sobre as condições concretas e precárias de vida das crianças, isso mobilizou um movimento diferente em algumas professoras. Percebemos, pelos depoimentos, a ampliação da discussão e uma leitura mais abrangente do contexto em que os sujeitos estão inseridos, considerando-se o quanto muitas vezes são vítimas de um sistema social que não viabiliza a equidade social, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

“O professor preocupa com aquilo que está ali dentro de sala. O menino não traz tarefa de casa, não faz trabalho de pesquisa, não faz nada em sala. Só que aí você olha lá na casa dele: o pai e a mãe estão preocupados primeiro em colocar a comida pra ele. Então, essa coisa que pra gente incomoda demais, esse fato de não ter nenhum apoio da família e que pra nós tá em primeiro plano, pra eles tá em segundo, terceiro, quarto, quinto plano porque os pais estão pensando primeiro nas necessidades, as mais básicas”. (professora Clarice)

“Então quando o menino já chega na sala de aula você já fala assim: ‘nossa, ele veio! É um herói’”. (professora Cecília)

“A situação da outra escola que eu dou aula de manhã ainda é um pouco mais crítica porque a criança que consegue sobreviver àquela situação, sobreviver mesmo, sem o mínimo de apoio, sem as necessidades básicas atendidas. É um sobrevivente. Nós tivemos esse ano crianças com necessidades especiais, crianças que chegam e a gente não consegue ficar perto por causa do cheiro, ele precisa tomar um banho pra frequentar a aula. Então é muito sério”. (professora Jiane)

“Tem aluno que chega e fala: ‘professora, que horas que é o lanche?’. Acabou de chegar na escola. ‘Eu tô com fome. Minha mãe falou que não é pra mim almoçar porque eu ia almoçar a comida da escola’”. (professora Paula)

“Às vezes é isso mesmo que chama a atenção da criança a princípio é isso, né? Não o estudar, o aprender, mas: ‘opa, ali eu posso almoçar, né? Ali eu posso brincar, tem os coleguinhas’”. (professora Rubiana)

Pela fala das professoras, fica nítida a precariedade de condição de vida de muitas famílias e os enfrentamentos diários vividos por estas, referentes à fome, desemprego, falta de moradia, problemas de infraestrutura e saneamento básico, drogadição, abandonos. Nesse sentido, considerando o papel da escola na humanização dos sujeitos, nos perguntamos: como desenvolver uma cultura de humanização em pessoas em situação de extrema pobreza?

Bock (2003) faz a seguinte ressalva:

Em um país, onde a desigualdade social é sua marca principal, e que a maioria da população é pobre, quando não miserável, não se pode pensar uma escola igual porque esta igualdade é, na verdade, desigualdade. Explicando melhor: se temos crianças com vidas vividas tão distintas não podemos pensar em oferecer o ensino da mesma forma, principalmente quando a maneira escolhida é adequada apenas à minoria. A igualdade da educação nos aparece claramente, como desigualdade. A escola é desigual! (p. 96)

A constituição dos sujeitos que têm acesso à cultura e conhecimentos elaborados diferencia-se dos que vivem em condições precárias. Isso não quer dizer que tais pessoas são diferentes por questões biológicas, mas porque tiveram (ou não) oportunidades diferenciadas e concretas de desenvolvimento (Pessoa, 2018). Como temos afirmado ao longo deste trabalho, o desenvolvimento humano se dá em um processo mediado pela cultura e na relação com o outro, envolvendo a apropriação, pelo sujeito, de conhecimentos historicamente produzidos. Assim, também precisamos pensar em uma escola que possibilite esse acesso e condições para a apropriação do conhecimento por parte desses sujeitos que, em uma sociedade extremamente desigual, estão alijados de condições minimamente dignas de vida.

Rodrigues (2014) menciona que quando nos referimos à equidade social, não podemos nos esquecer sobre o que esse termo representa, que é a condição de oferecer ao outro o que ele realmente precisa para a garantia de uma vida digna e justa. O paradigma da equidade relaciona-se à igualdade de oportunidades a todos, mas não em uma perspectiva de oferecer a todos o mesmo, mas a cada um o que é necessário, em uma tentativa de aniquilar as desigualdades. Uma sociedade que não confere ao outro a igualdade de oportunidades configura-se como uma sociedade injusta.

Dar a todos o mesmo é beneficiar aqueles que estão em melhor situação para entender, receber e rentabilizar aqui que lhes é dado. Por isso hoje, pensar em igualdade de oportunidades é pensar a partir do que se recebe e não a partir daquilo que se dá. As nossas sociedades têm

investido muito em falsas dádivas, em falsa liberdade, em falsa responsabilidade e em falsa autonomia. Falsas porque são apregoadas como dadas mas sem condições para serem recebidas. Na verdade temos que analisar quais as possibilidades efetivas que toda a população tem para receber e usar estes direitos. A igualdade de oportunidades é pois uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade. (Rodrigues, 2014, p. 7).

Na pesquisa, ao refletirmos sobre a situação do personagem Israel, narrada no texto “A história de um olhar” (Brum, 2006) e referida anteriormente, foi mencionada no grupo a relevância da oportunidade na vida das pessoas.

“Na verdade, a palavra certa é oportunidade; ele precisava só de uma oportunidade, porque ele passava e ninguém conversava com ele, ele não era visto”. (professora Rubiana)

“Ele não teve oportunidade na vida. Já começou na casa dele. A mãe dele morreu, o pai não olhou, a madrasta decerto não dava muita oportunidade e aí ele se jogou na vida. Faltou família, faltou amor, faltou oportunidade”. (professora Clarice)

“E a forma que ele encontrou foi na professora, que olhou pra ele e deu oportunidade . . . E ele tirou tudo de maus pensamentos, de negativo, quando ele foi visto pela professora; arrastou aquilo tudo dele, né? Melhorou até a autoestima”. (professor Carlos)

“Mas o primeiro olhar para o Israel foi do menino, não foi nem da professora, né? Eu acho que ele viu essa esperança na outra criança: será que eu posso ser igual a ele? Será que eu posso ter as mesmas oportunidades que ele? E cada dia ele foi se descobrindo”. (professora Ana Maria)

Ainda sobre as questões que envolvem as desigualdades sociais, a escolarização e a inclusão, no encontro formativo em que foi exibido o documentário “Pro dia nascer feliz” (Jardim, 2005), no momento do debate, as professoras expuseram sua indignação com as diferenças explícitas de condições de vida e de escolarização entre alunos de baixa renda e alunos em condições socioeconômicas favoráveis.

“Um ponto que eu achei interessante no vídeo, que eu percebi, foi a questão da valorização e da estrutura física das escolas. Olha a diferença! A escola particular parecia uma faculdade. A aluna andava quarteirões dentro da escola para chegar na sala de aula e a outra, não tinha nem água”. (professora Jiane)

“E a realidade de casa conta muito também. Então, se um aluno tem um pai ladrão, que pega as coisas dos outros e leva pra casa dele, ele vai crescer achando que aquilo é normal. Na escola pública de periferia, mostrada no filme essa realidade é comum”. (professora Rubiana)

“Quando a família é mais abastada, o filho é troféu, então a família investe muito. Mas em escolas públicas, principalmente de periferia, as famílias não têm a menor condição, então, não dão a mínima”. (professora Jiane)

Rubiana e Jiane destacaram também a questão da falta de compromisso de algumas professoras na escola pública como, por exemplo, na escola retratada no documentário, bem como desinteresse e descrença em relação às capacidades dos alunos:

“Eu achei também uma falta de responsabilidade naquela primeira [escola] ali, na primeira escola que apareceu. Ah, o professor não vai. Gente, o professor foi uma vez [dar aula]? Mas que professor é esse? Eu fiquei perplexa com a falta de compromisso do professor, de não se preocupar com o seu trabalho”. (professora Rubiana)

“O que me impactou foi a aluna que disse que ela escrevia os poemas e ninguém, nem mesmo os professores acreditavam que era ela que escrevia. Por que? Porque ela não tinha capacidade de escrever? O que me deixou bastante perplexa, pra te falar a verdade, foi um professor falar isso para um aluno!”. (professora Jiane)

Chamou nossa atenção o quanto é forte e expressivo o movimento de culpabilização ora da família, ora dos professores no discurso de algumas participantes da pesquisa, o que pôde ser identificado nas expressões: “*as famílias. . . não dão a mínima*” ou “*fiquei perplexa com a falta de compromisso do professor*”. Por outro lado, ao ouvirem os questionamentos das colegas sobre as professoras retratados no documentário, Clarice se incomodou e demonstrou sensibilidade com as dificuldades docentes e Ana Maria revelou indignação com a falta de apoio do governo, culpabilizando, por sua vez as instâncias governamentais.

“A professora lá, coitada, esqueci o nome, ela fala que ainda foi fazer terapia. . . fazia essa terapia até com psiquiatra. Acho que nós não podemos julgar”. (professora Clarice)

“Nossa, e eu achei interessante aquela fala da professora, eu observei, mas assim, eu também não acho a resposta, né? Ela usou a palavra que cria-se um abismo entre o professor e o aluno. E por que aparece esse abismo? Fico me perguntando. Acho que não é à toa que a professora falta [ao trabalho]”. (professora Clarice)

“Eu queria comentar que esse vídeo é de 2004, e gente, o Estado não fez nada pela gente. Que absurdo!! Não mudou, aliás, piorou muito. Piorou! O que é isso? Que coisa? O governo não faz nada por nós!”. (professora Ana Maria)

Essa discussão mobilizou em Rubiana questionamentos em relação à condição concreta de vida dos alunos, como podemos ver pelo depoimento, em que externou sua percepção de que alguns deles parecem reproduzir a violência que vivenciam em casa, nos seus próprios contextos de vida. Vejamos a fala da professora:

“E tem também a condição dos alunos. Eu vejo os nossos aqui. Eles passam ali no corredor e se conseguirem enfiar a mão e puxarem as camisas dos meninos pela janela, eles fazem isso. Eles batem na porta, eles empurram, eles gritam, eles fazem de tudo. E eu vejo que tudo isso é reflexo do que eles vivem lá fora, da violência que eles vivem”. (professora Rubiana)

Rodrigues (2014) alerta para o fato de que as questões sociais podem interferir na condição de desenvolvimento dos alunos e afetar o desempenho escolar. Ressalta que as situações sociais podem representar obstáculos ao processo de escolarização levando à evasão dos alunos, sendo que estudantes com deficiência, em geral, apresentam menores condições de acesso e menor desempenho em relação aos demais alunos. Desse modo, nas palavras do autor, para promover a equidade é preciso que se tenha “consciência das faltas de equidade que nossa educação pratica. Sem esta consciência e este olhar crítico sobre a escola, todos os esforços para promover a equidade são vãos porque não se entende a sua pertinência” (p. 8).

Rossato, Leonardo e Leal (2017) questionam se o modelo de escola que temos possui condições de romper com a contradição de inclusão/exclusão, como podemos ver pelo trecho abaixo:

É preciso destacar que a sociedade capitalista faz uma divisão entre trabalho material e trabalho intelectual, entre teoria e prática e, com a separação entre saber e fazer desvaloriza o fazer. Trabalho e conhecimento têm se mantido como instâncias separadas, com valorização maior do conhecimento em detrimento da prática. Assim, nos indagamos se essa escola que aí está, construída e mantida por essa sociedade com sua manutenção, possui condições de colaborar para provocar um movimento de reflexão e de ruptura do ideário neoliberal das contradições inclusão/exclusão. (p. 155).

Em consonância com os autores supracitados, acreditamos que somente será possível romper com tal contradição se houver um trabalho de conscientização dos sujeitos sobre o processo de alienação a que estão submetidos e sobre a naturalização da exclusão. Desse modo, vale a reflexão sobre o modo de funcionamento do capitalismo, que mantém a lógica excludente e sobre a necessidade de olhar para além da aparência dos fatos, aprofundando a compreensão sobre estes na busca por transformações sociais e educacionais efetivas.

Fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, resgatamos as contribuições de Barroco e Souza (2012), quando discutem sobre o capitalismo e a educação inclusiva em nossa sociedade, afirmando que os sujeitos se constituem dentro de uma prática social, ou seja,

. . . queremos dizer que o preconceito, o estigma, a prática de exclusão etc. não surgem nas mentes das pessoas apenas por elas se encontrarem com um entendimento incorreto da vida e dos homens, ou por quererem cultivá-los. Antes, aquilo que se encontra nas mentes está, também, fora delas; ou melhor, antes de estarem no plano intrapsíquico, internalizados, tais conteúdos estão presentes na prática social, enraizados nas condições de vida objetivas. Esse entendimento subsidia-se naquilo que as histórias da educação e da psicologia nos revelam: a cada época e sociedade, um dado tipo de homem, um dado tipo de educação, um dado conjunto de valores e representações, uma dada forma de explicação e de intervenção. Assim, podemos considerar que sem a superação das condições próprias ao capitalismo que gera a

ideologia neoliberal, a transformação de mentalidades, pleiteada pelos princípios e metas da educação inclusiva, não se torna possível de modo amplo e pleno. (Barroco & Souza, 2012, p. 117)

Então, não é por acaso que presenciamos preconceito, discriminação e exclusão em nossa sociedade, uma vez que os sujeitos que produzem e reproduzem tais ações são formados e constituídos dentro de uma prática social e de condições concretas de vida.

Além disso, A. M. L. Padilha (2015) nos convida a pensar que um dos caminhos para se romper com o preconceito poderá se dar pelo conhecimento teórico e especializado dos profissionais da educação, levando-se em conta a interdependência entre teoria e prática. Assim, ao dialogar sobre as questões que envolvem a educação inclusiva, afirma que não basta dizer que as diferenças precisam ser aceitas e respeitadas. É preciso que se pense em como desenvolver um trabalho que oportunize a todos a apropriação do conhecimento.

Nesse sentido, cumpre destacar a importância de que o professor tenha consciência crítica para desenvolver o seu trabalho, de forma não alienada, mas fundamentado teoricamente e relacionando-o com as ações que realiza cotidianamente na escola e com o contexto maior em que está inserido. (Victor & Camizão, 2017).

Sawaia (2001) alerta sobre o papel da miséria e da servidão no sistema capitalista. Na compreensão da autora, apoiada em Marx, para que o sistema funcione é preciso que haja pobres e ricos, exploração de mão de obra, concentração de riquezas nas mãos de uma minoria, como podemos ler a seguir:

Mas é a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a ideia central da dialética exclusão/inclusão, a ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital. Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é, no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, *apartheid*, guerras, miséria, violência legitimada. (p.108).

Vemos que o sistema capitalista é um dos responsáveis pela manutenção de formas de exclusão na sociedade e também na escola, pois a educação, pressionada por demandas neoliberais, exige que todos os sujeitos estejam enquadrados no processo de escolarização, e quando isso não acontece, são direcionados a sistemas de ensino diferenciados, muitas vezes excludentes, em que se perpetua a desigualdade no acesso à cultura e ao conhecimento científico. (Rossato, Leonardo, & Leal, 2017).

Toda instituição escolar deveria representar aos sujeitos a oportunidade para aprender e desenvolver-se; no entanto, nem toda escola tem conseguido cumprir essa função em virtude de questões histórico-sociais, políticas, de pouco investimento na educação, de desvalorização da profissão docente, entre outros aspectos já mencionados, que interferem na realização do trabalho docente e na efetivação da escolarização dos estudantes. Assim, ao perpetuar o fracasso, a escola contribui para manter a lógica da divisão de classes e o acesso diferenciado ao conhecimento científico, privando grande parte da população de condições de emancipação e libertação. (Facci, 2010).

Patto (2008) reflete sobre o quanto a maioria das escolas públicas, submetidas a uma lógica neoliberal, de produção do capital e influenciadas por uma determinada política econômica, que retira investimento da educação, deixou de cumprir sua função de ensinar. Nesse cenário, presencia-se a segmentação do trabalho pedagógico, patologização e medicalização dos alunos com base em determinados padrões de normalidade, a compreensão da igualdade não como direito à diferença, a formação docente vista como treinamento, entre outros ataques à educação.

O bom ensino, a valorização do corpo docente (que inclui salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões) e a redução da dualidade escolar foram postos em plano mais que secundário. Ao contrário, aprofundou-se o fosso entre as escolas para ricos e para pobres. Foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar. Se nunca tivemos uma escola formadora da inteligência crítica, já tivemos uma escola que, pelo menos ensinava a ler e a escrever. (Patto, 2008, p. 36).

Concordamos com Patto (2008) e reiteramos a importância de que todas as escolas tenham condições adequadas de realizar um trabalho escolar, que oportunize aos sujeitos a aprendizagem da leitura e escrita, do conhecimento lógico-matemático, de conteúdos científicos e culturais, a ampliação de conhecimento de mundo e que, além disso, promova a conscientização, o desenvolvimento do pensamento crítico, a humanização e a emancipação.

Facci (2010, p. 318) ressalta que “o fracasso escolar é fruto de uma sociedade discriminatória” e, nesse sentido, defendemos assim como a autora, que todos os sujeitos, independentemente de classe social, tenham acesso ao conhecimento que contribua com o processo de humanização e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, porque dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas ao criar novos níveis de desenvolvimento

humano e possibilita uma compreensão mais articulada da realidade. A partir da apropriação novas objetivações são realizadas. (Facci, 2010, p. 325).

Em um dos encontros formativos, foi solicitado às professoras que construíssem um fanzine em homenagem ao dia dos professores, sendo utilizados trechos dos textos “A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização” (Bock et al., 2016) e “Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos” (Rego, 2002). O grupo se dividiu em subgrupos para a confecção de seus fanzines e, no momento da apresentação, um membro do subgrupo se responsabilizou por fazê-lo. Percebemos na produção de um dos grupos representado por Ana Maria, a percepção de que os alunos de escolas de periferia sofrem exclusão porque as famílias vivenciam a desigualdade social e por isso consideram muito importante o papel docente no acolhimento a esses alunos. A professora Ana Maria destaca em sua fala, mais uma vez, a importância do apoio do governo para o bom funcionamento da escola.

“Nós escolhemos essa parte do texto aqui que fala do jovem, né? da periferia e a chance que ele tem é de sempre ser excluído mesmo. E aí nós colocamos aqui: a base é a família, eu sempre friso isso porque eu acho pra mim que família tem que ser a base mesmo, né? E a partir dessa família vem a desigualdade social. Porque cada família tem a sua característica e seu modo de ser. Aí é onde aparece as diferenças humanas e lógico que vem a exclusão, né? E aí nós colocamos aqui uma professora com seu aluno, né? Com todo carinho que a gente tem com o aluno da gente, né? Porque podem falar o que quiserem, mas nós estamos aqui todos os dias firmes e fortes com muito amor e carinho com essas crianças, né? E aqui abaixo do texto nós colocamos as bases, né? As bases fortes para que uma escola funcione: que é um governo, que nós não temos que nos ajuda né? E abaixo do governo estamos nós professores, toda equipe pedagógica que está dentro dessa escola”. (professora Ana Maria).

Vale refletir sobre a omissão do Estado em relação à formação docente e oferta das condições mínimas necessárias para um trabalho escolar efetivamente de qualidade. No entanto, reiteramos também sobre a importância de as professoras usarem os espaços coletivos e institucionais já conquistados para denunciarem sua realidade, e permanecerem na luta e reivindicações de melhores condições de trabalho de forma a transformá-las.

As apresentações das professoras, por meio de seus fanzines, revelaram também aspectos interessantes referentes à esperança na educação e na inclusão e a responsabilidade conjunta que todos devem assumir para alcançar os objetivos traçados, rumo ao respeito às diferenças humanas e transformações na sociedade.

“O nosso fanzine, nós colocamos aqui um termômetro. Então o termômetro pra mim está onde? Tá na sociedade, na escola, nos professores. . . Não tem fórmula. Esses saberes são

construídos com eficiência, com prazer, trazendo pra sala de aula o aluno, trazendo a vida real dele, e pensando no futuro onde haja inclusão, onde as diferenças humanas serão respeitadas, e onde a gente pensa que a força que move o mundo está nesse conjunto de ações que transformarão a sociedade. E onde tudo isso aqui vai fazer que o nosso maior sonho se transforme em realidade”. (professora Jiane)

“Então a gente colocou aqui escola e família: responsabilidade, de todos, né, igual a Ana Maria falou. A base é a família, aí abaixo está o governo, depois está a escola, que depende de tudo isso, né? Então o que a gente busca e esse ideal de família e de escola. E nós colocamos aqui “eu amo”, porque quem tá dentro dessa profissão que escolheu, né, são tantas dificuldades e eu acredito que tenha que ter mesmo esse amor porque você tem que lidar com a inclusão e com a exclusão também, porque você tem que incluir o que tá diferente, o que você não está acostumado no dia a dia, mas isso não é fácil. Então às vezes a gente mesmo se sente excluído “Então, a gente colocou também uma pergunta: O que move vocês? As diferenças humanas, o seu próximo, o grande desafio está aqui. Porque é mesmo um grande desafio lidar com tanta diferença, né? E precisamos juntos enfrentar isso”. (professora Clarice)

Diante das falas dessas professoras, entendemos que nesse momento do debate as referidas participantes puderam refletir sobre a necessidade do envolvimento coletivo em prol da inclusão, do respeito às diferenças e de transformações na sociedade. Nesse sentido, resgatamos a importância da equidade na educação que viabilize acesso e permanência de todos, e que também promova interação dos diversos atores partícipes no processo educacional. Nas palavras de Rodrigues (2014): “Não se pode pensar na equidade só enquanto resultado, mas também enquanto processo de troca, de entreajuda e de conhecimento do ‘outro’. Assim a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a educação inclusiva”. (p. 10, destaque do autor).

Finalizamos este eixo de análise trazendo a provocação feita por Wanderley (2001) sobre o fenômeno de exclusão:

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como ‘isso é assim e não há nada para fazer’. (p. 23, destaque da autora).

Diante da fala da autora, perguntamos: Será que não há mesmo nada para fazer? Em nossa compreensão sempre haverá algo a ser feito no combate à exclusão, buscando-se romper com práticas discriminatórias, em busca da libertação e emancipação humana, em uma esperança crítica, segundo Saviani (2010).

4.4 Eixo IV: Relação Educação e Docência: o papel e a função educativa da escola e do professor frente à inclusão escolar

Ao analisar o relato da diretora Rosa nas entrevistas, percebemos que se trata de uma profissional atenta às questões referentes à inclusão dos diferentes sujeitos que compõem a escola e ao importante papel docente nesse processo. Parece ficar claro que, em sua percepção, falta às professoras um maior engajamento com seu próprio trabalho na sala de aula e na escola, em uma perspectiva de desenvolver ações que sejam colaborativas e direcionadas ao bem da coletividade. Identifica que as professoras cobram ações da gestão na resolução de questões vividas cotidianamente, mas não se implicam como corresponsáveis em busca de encaminhamentos conjuntos.

“A culpa é sempre do outro. Que não é um bom gestor, que não busca, que não faz. Mas o que eu faço? O que eu trago como sugestão para melhorar a disciplina da minha sala? O que posso fazer para mudar isso? Eu sinto falta disso. De pessoas realmente engajadas nesse propósito, não só da gestão, mas acho que da própria sala de aula”. (diretora Rosa)

Além disso, Rosa destacou sua preocupação quanto ao desinteresse de algumas professoras pelas histórias de vida de seus alunos, considerando que essas histórias produzem efeitos significativos na escolarização destes, principalmente quando se trata do processo de inclusão, como reforça a entrevistada.

“Essa falta de sensibilidade do professor de ir atrás das informações, da vida do aluno, da história do aluno é preocupante também. Quando ele [o aluno] chega, ele tem uma história, e essa história, principalmente quando a gente trata da inclusão, ela é muito importante”. (diretora Rosa)

Outro aspecto levantado por Rosa é que ela percebe que as professoras parecem não ter muita clareza acerca de sua função, de suas potencialidades, de como devem atuar de forma a favorecer o desenvolvimento dos alunos e, ao mesmo tempo, sentirem-se realizados com o seu trabalho:

“O nosso maior problema hoje, eu acho que não só dos professores, mas de toda equipe é identificar quem sou eu, qual é a minha função nesse lugar e o que me atrapalha a fazer o que eu estou fazendo, os meus pontos positivos e negativos”. (diretora Rosa)

“É difícil lembrar as pessoas de quem elas são. . . é difícil lembrar: qual é a sua função aqui na escola? O que você tem que fazer? Então, o que eu noto, as histórias pessoais de vida estão interferindo na pessoa enquanto profissional, e isso está distanciando talvez, verdadeiramente fazer os outros existirem, que é chegar e dar uma aula que pelo menos a

maioria aprenda. E eu me pergunto todos os dias, será que hoje, será quantos por cento aprenderam o que foi ensinado na sala?”. (diretora Rosa)

Quando as docentes se preocupam somente com o conteúdo a ser ensinado e com o cumprimento de uma meta, essas perdem a oportunidade de contribuir com a humanização dos sujeitos. Nesses casos, a professora estará apenas vendendo sua força de trabalho, em um sistema mercadológico, muitas vezes, destituído de sentido e significado tanto para ela própria quanto para o aluno. (Pessoa, 2018).

Rosa declarou que, em sua percepção, as professoras são “*exemplos para seus alunos*” e, em razão disso, precisam se preocupar com a sua imagem, postura e comportamento diante de situações do cotidiano e na relação com os estudantes:

“Felizmente ou infelizmente, muitos dos nossos alunos veem o mundo através dos nossos olhos, pelo livro que você sugere, pela forma que você lê, pela forma como você se veste. Então precisamos ter consciência disso e preocupar com os exemplos que estamos dando”. (diretora Rosa)

Quando perguntamos para Rosa, em sua primeira entrevista, se ela acredita na possibilidade de revisão e transformação da prática docente acerca dos temas “diferenças humanas” e “educação inclusiva” a partir da discussão e reflexão coletiva, ela explicitou em sua fala uma abertura para essa experiência porque considera que o contato com novas vivências e estratégias pode contribuir para mudanças na prática docente. Além disso, expressou sua disposição para o trabalho coletivo, e suas expectativas nas parcerias e no trabalho colaborativo para retomar o encantamento pela educação.

“Nossa, eu acho que o novo, principalmente quando ele é recheado de coisas boas não tem como não inovar, ou modificar o olhar, né, porque, se você vê uma nova maneira de dar aula e sugestões de trabalho, você não vai ficar da mesma forma”. (diretora Rosa)

“Enquanto a gente pensa no individual é pequeno, é fraco, mas o grupo não. O grupo, além de tudo isso, tem a troca de experiência, tem a história que o outro traz que vai sendo enriquecida, que aí vem os conhecimentos, vem as novas teorias, vem, no caso, a nova prática e vem os novos valores, tem que ser assim”. (diretora Rosa)

*“É um caminho árduo. **Eu não faço isso sozinha. Eu preciso do coletivo.** Eu preciso buscar as pessoas que sonham comigo. Porque estamos lidando com pessoas que perderam o encantamento, os sonhos. Por ‘n’ motivos as pessoas perderam esse encantamento”. (diretora Rosa, destaque nosso)*

Destacamos a fala acima “*Eu não faço isso sozinha. Eu preciso do coletivo*” porque, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural defendemos essa perspectiva de que nos

constituímos nas e pelas relações estabelecidas ao longo da vida. Assim, nos constituímos na escola e também a constituímos, dialeticamente, na relação com nossos alunos, nossos pares, famílias e comunidade escolar.

Apesar de Rosa apontar que muitas professoras “*perderam o encantamento*”, percebemos pelas falas das participantes, ao longo dos encontros, sentimentos positivos e de satisfação acerca do trabalho que realizam na escola, em equipe, mesmo diante das adversidades que enfrentam. Algumas professoras também revelaram a presença de afeto na relação com seus alunos, bem como preocupação e desejo de contribuírem com o desenvolvimento deles.

“Às vezes as pessoas me perguntam assim: ‘qual é sua profissão? Ah, mas professora, por quê? Por que você não tinha outra opção?’ E eu respondo: ‘não, foi minha primeira opção. Não foi por falta de opção que eu escolhi ser professora. Sou professora porque eu quero ser professora. Eu escolhi ser professora. Eu escolhi pedagogia. Não foi minha segunda, terceira ou quarta opção. Mas eu escolhi essa. Foi por escolha’”. (professora Jiane)

“Amo o que eu faço e eu estou gostando muito de trabalhar aqui. Eu tenho uma equipe aqui da tarde maravilhosa, desde a direção, vice ‘super’, a equipe de professores, as meninas da cantina, a tarde é um diferencial, eu acho. Já passei por diferentes escolas. Estou aposentada na prefeitura e assim tô amando trabalhar aqui. Amo o que eu faço, a autonomia da minha sala, acho isso muito bom”. (professora Cecília)

“Eu adoro o que eu faço. Passei minha vida inteira dentro da escola, desde que me entendo por gente tô dentro de uma escola”. (professora Paula)

“Na minha sala eu me preocupo com todos, né? Mas tem alguns específicos que eu levaria pra mim, pra minha casa. Quero levá-los pra mim de tanto que eu amo meus alunos”. (professora Malu)

“E quando ele [o aluno] vem e vai embora a gente pensa: ‘como é que ele vai passar a noite?’ E no outro dia quando ele chega a gente dá ‘Graças a Deus’ que ele tá aqui. E quando falta a gente fica preocupado: ‘o que será que aconteceu com aquele menino?’ A gente não desliga. Não tem jeito”. (professora Cora)

“Também percebo essa relação fraterna com os alunos. Gosto muito do sentimento que eles têm comigo e eu quero pegar firme nesse propósito de poder incluir todos os alunos. Não deixar que eles próprios se excluam na minha aula”. (professor Carlos)

Algumas professoras relataram ainda que apesar de muitas colegas se sentirem desmotivadas mediante as questões que vivenciam no dia a dia, o contato com alguns alunos as desafia a buscar novas formas de atuação e, quando se deparam com os resultados, ficam muito satisfeitas. Vejamos as falas que se seguem:

“Primeiro a gente tem que saber como é aquele menino, se ele tem algum problema, se ele já sabe ler, se não, e a gente vai fazendo uma avaliação ali dentro da sala de aula pra gente

saber porque todo aluno novo quando entra a gente quer saber como ele é, né, como ele está. O que a gente vai precisar fazer? Como a gente vai trabalhar com ele? E isso faz a gente sair do lugar e correr atrás”. (professora Ana Maria)

“Muitas vezes o progresso que o aluno alcança é gratificante, justifica o nosso trabalho, né? Você vê aquele aluno crescendo no dia a dia, você vê que ele tá ali, ele quer, ele vai e você vê que você tá participando disso e isso é muito gratificante!”. (professora Clarice)

Cora se emociona ao relatar o quanto já se sentiu desafiada por uma turma que não a aceitava como sua professora e que chegou a pensar em desistir de sua profissão em razão disso. Vejamos seu depoimento:

“Eles conversavam muito. Eu falava pra eles: ‘Gente, senta. Gente, um de cada vez. Vamos aprender a conversar, não é assim que a gente resolve.’ Aí eu pensava: ‘acho que vou ficar dois dias, acho que vou embora, e assim a minha colega falava: ‘Não Cora, você vai conseguir’. E eu dizia: ‘Não, eu não consigo, eu não tô conseguindo me adaptar’ E foi assim e eu juro que pensei em desistir, porque não é fácil. Aí um dia eles me pediram pra fazer uma oração. ‘Tia, pode fazer uma oração?’ Eu disse que sim. Aí eles falaram: ‘Deus, traz outra professora. Eu não vou me adaptar com essa!’ E aí eu fiquei muito caladinha e eles escreviam assim no bilhete. ‘Tia, você é muito inteligente, mas você é tão brava e a gente não vai acostumar com você’. Eles escreviam e botavam na mesa. Aí eu pensava: ‘Eu acho que eu não vou dar conta, né? Eles estão me rejeitando’. Foi muito difícil”. (professora Cora)

Vale mencionar aqui o quanto a relação entre professora e alunos é marcada pelo afeto e muitas vezes confundida, principalmente pelas crianças, com a relação maternal e com a extensão do lar. Nesse trecho, fica nítida a tentativa das crianças na (re) construção do vínculo com a professora. A estratégia utilizada pelas crianças nos faz lembrar de episódios comuns entre filhos e mães, que usam bilhetinhos para se comunicarem, para pedirem desculpas, para manifestarem medos, alegrias, tristezas, enfim, seus afetos e emoções. Não podemos também nos esquecer, nesse momento, do quanto a docência nas séries iniciais ainda mantém em sua identidade profissional o atravessamento da figura de “tia”, remetendo-nos a essa visão da professora como extensão de pessoas que compõem o núcleo familiar. Nesse sentido, vale trazer o apontamento de Freire (1999, p. 09) sobre isso: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”.

Consideramos, ainda, que é essencial às professoras a clareza acerca de seu papel e função educativa e seu compromisso na humanização de seus alunos, na mediação dos desafios vividos na relação com estes, também permeada por afeto, mas resguardando seu lugar como profissionais da educação.

Mediante o depoimento emocionado de Cora, as professoras acolheram a colega por meio de mensagens de apoio e valorização de sua condição profissional em lidar com a situação, parabenizando-a por ter vencido esse desafio e ela parece ter se sentido mais fortalecida, como podemos verificar no trecho a seguir:

“Então, ainda bem que passou e agora a gente conversa muito. Eu conto as histórias para eles, eu falo que não é assim que a gente resolve as coisas em grupo, na sociedade, que é diferente, e a gente tem que se educar. Eu falo muito pra eles que não é assim. E a gente quer né, sair pela janela, não quer ficar naquele ambiente, mas a gente tem que adaptar, porque a sociedade é diferente, e a gente precisa se educar. É isso que eu converso com eles. Aí eles falam que não gostam de escola, que eles vêm obrigado, e aí eu converso que eles precisam ter um trabalho quando ficar adulto e a gente vai conversando no dia a dia e agora eu acho que eles gostam de mim, me respeitam”. (professora Cora)

Ana Maria entende que a professora Cora conquistou a turma porque colocou limites:

“Criança gosta de limite. Se você deixar ele muito solto, ele não gosta de você. Ele gosta que você impõe limite nele. Não falo exagerado. Tudo numa educação mesmo. Mas a criança gosta de quem põe limite nele. Por isso que eles estão adaptados com ela”. (professora Ana Maria)

Os discursos das professoras também revelaram o que pensam sobre o papel da escola, na atualidade, com uma função muito mais direcionada à formação humana e cumprindo um papel social.

“O papel da escola seria o aprendizado, didático ali, né? Mas hoje não é não. Hoje o papel dela é social”. (professora Ana Maria)

“Em nossa escola temos a preocupação de que o professor sente com o aluno no horário da refeição e acompanhe, ajude ele mesmo, aquele momento de fazer o papel do pai e da mãe, da família mesmo, né? Esse é um compromisso nosso. A gente lancha juntinho com eles, observa eles na mesa, e, por exemplo, quando eles trazem alguma coisa de casa, eles oferecem pra gente, abrem ali e oferecem pra todo mundo, pra partilhar”. (professora Clarice)

“Em questão de nível de aprendizagem a gente vê aqui [na escola] que é bem aquém do que a gente espera né? Falta muito questão da alfabetização, e eu vejo também até a questão de baixa autoestima. Não tem muito retorno dos pais em questão de tarefas. Então a gente vê que a gente conta mais com o apoio da escola mesmo pra desenvolver o trabalho de formação humana”. (professora Malu)

Em nossa compreensão, as participantes da pesquisa não têm clareza do importante papel a exercer frente ao aluno, na mediação do conhecimento e na proposição de atividades que favoreçam o desenvolvimento. Vigotskii (1933/2001) evidencia a função social da escola na constituição dos sujeitos, na promoção de desenvolvimento psicológico e nos avanços nos

níveis de pensamento. No entanto, para que a escola consiga impulsionar o desenvolvimento do indivíduo, torna-se fundamental a realização de atividades com intencionalidade pedagógica, bem planejadas e orientadas, pois “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Vigotskii, 1933/2001, p. 116).

O professor é um mediador importante na formação dos conceitos científicos e apropriação da cultura pelo aluno (Facci, 2004; Pessoa, 2018). Dessa forma, precisa olhar para o seu contexto de atuação, buscar conhecer o seu grupo de crianças, com vistas a desenvolver um trabalho pedagógico que leve os alunos a superarem suas funções psíquicas iniciais e avancarem em seu desenvolvimento.

Facci e Eidt (2018), fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, afirmam que:

O professor, no processo pedagógico, é responsável por auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, fazendo a mediação entre eles e os conteúdos curriculares. Ou seja, nesse processo de mediação, ele ensina aos alunos os conhecimentos já produzidos pela humanidade e sistematizados como conteúdos curriculares. (p. 174)

Saviani (2010) relata que todo professor precisa conhecer a sociedade em que vive, saber o papel da escola nessa sociedade, ter clareza dos conhecimentos que precisa trabalhar com seus alunos, dominar recursos didáticos e dedicar-se à sua função permanentemente. Percebemos que grande parte das professoras da Educação Básica não reúne tais características, como também foi verificado nas participantes dessa pesquisa. Além disso, parecem compreender que o fato de proporcionar aos alunos a socialização com outras crianças, seja na sala, seja nos momentos de lanche ou recreio, já é o suficiente. No entanto, entendemos que para além do trabalho de socialização dos alunos, na relação com seu grupo de referência e com outros grupos fora do contexto da sala de aula, outras ações pedagógicas precisam ser propostas com os alunos no sentido de contribuir com sua constituição social e seu desenvolvimento cultural⁹⁷. Nessa perspectiva, Dainez e Smolka (2019) ressaltam que:

Falar de constituição social do indivíduo é, portanto, diferente de falar em socialização das ações individuais, e demanda outras implicações educacionais. Com base nisso, argumentamos que a função social da escola não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade. (p. 14)

⁹⁷ Em decorrência da suspensão de aulas presenciais no Brasil no ano de 2020 devido à ocorrência da pandemia de Covid-19, nestes difíceis e desafiantes tempos de quarentena, uma parcela da população tem reconhecido a importância da escola e das professoras, bem como tantas funções que somente essa instituição e seu corpo docente poderão propiciar e desempenhar, como por exemplo, oportunizar a apropriação do conhecimento científico.

Concebemos a escola como um lugar potencial de aprendizagem, de humanização dos sujeitos e apropriação da cultura, em que conceitos científicos são trabalhados de forma a favorecer a conscientização do aluno. Quando tais conceitos não são apropriados, poderá haver prejuízos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A função da escola deveria ser possibilitar, por meio do ensino de conhecimentos sistematizados, o desenvolvimento do pensamento abstrato, caracterizado pela formação de conceitos científicos; se possibilitar somente o conhecimento espontâneo, ensinando conteúdos mais fáceis aos alunos, uma vez que apresentam “dificuldades para aprender”, não produzirá avanços das funções superiores no desenvolvimento psíquico. (Caldas & Leal, 2016, p. 41, destaque das autoras).

Ao discutir com as professoras sobre o papel docente e da escola, buscamos sensibilizá-las para o fato de que o aprendizado não é imediato, uma vez que depende de ações intencionalmente planejadas, que levem em conta necessidades do aluno e do professor, que promovam elaboração e desenvolvimentos das funções psicológicas superiores, formação da consciência, apropriação do saber, elevação da condição humano tanto de estudantes quanto de docentes (Tanamachi, 2006). No processo de ensino-aprendizagem mediado pelas professoras, o estudante apropria-se de conhecimentos que superam a realidade cotidiana o que viabiliza o desenvolvimento das funções psíquicas. (Pessoa, 2018).

Apenas a professora Rubiana relatou dedicar um tempo, fora do espaço de sala de aula, para conversar com os alunos sobre questões do cotidiano no sentido de colaborar com a formação e senso de responsabilidade com a vida.

“A gente tenta aqui na escola, a gente fala, dá conselho, tem hora que eu sento ali e fico horas e horas, porque eu fico com os adolescentes de manhã, né? Aí eu fico ali tentando, tentando, tentando mudar a cabeça dele e mostrando outros caminhos, mas não é fácil”. (professora Rubiana)

“De vez em quando eu paro pra conversar com eles [os alunos] sobre essas coisas. Converso muito sobre o que eles querem pra vida deles. Converso sobre drogas. Sobre essas coisas. . . Eu falo: ‘olha, a escolha é de vocês, mas pensa bastante, põe na balança o que vai ser bom e o que vai ser ruim pra vocês. Pensa o que você quer. Vê a consequência do que você vai fazer’.” (professora Rubiana)

Quando dialogamos sobre o papel da escola e da professora frente à inclusão escolar, as docentes parecem não conseguir avançar da queixa pela falta de equipamentos ou mesmo de estrutura arquitetônica adequada para atender alunos público-alvo da educação especial, como podemos ver pelo excerto abaixo:

“A escola ainda não tá preparada pra ter esse aluno. No preparo do seguinte: é um banheiro que não tem como um cadeirante usar; falta instrumento. Olha, pra você ver: não tem corredor adequado, pisos adequados para o acesso. Por exemplo, o professor precisa criar jogos, porque o Estado não disponibiliza, embora, por escrito ele fala que disponibiliza tablet, disponibiliza isso, disponibiliza aquilo, mas a escola não recebe, entendeu? Mas lá tá falando que o aluno tem direito a um tablet, a um ‘não sei o quê’, tem um tanto de coisa que às vezes a escola não tem, e pede, pede, pede e não vem pra escola”. (professora Malu)

Nesse momento recorremos à Angelucci (2011), quando aponta:

É comum argumentar-se sobre a necessidade de transformações arquitetônicas, a conquista da acessibilidade: rampas, elevadores, indicativos para deficientes sensoriais. . . mas há um vício subjetivista, que persiste: “o que importa mesmo é a nossa disponibilidade em receber esses alunos”. É verdade que importa a disponibilidade dos profissionais de educação. Porém é igualmente imperativo refletirmos sobre o que comunica a não-acessibilidade. A partir disso, percebemos que a discussão sobre as mudanças arquitetônicas não marca tão somente mudanças de infra-estrutura [*sic*], mas sobretudo, faz pensar sobre o que revela a sua ausência. (p. 220, destaque da autora).

A ausência de acessibilidade parece evidenciar novamente a invisibilidade das pessoas com deficiência em nossa sociedade e ainda marcar a negação de suas necessidades específicas. Apesar de já estar prevista em termos legais a obrigatoriedade de acessibilidade física e arquitetônica, muitas escolas e outros espaços da sociedade ainda não mobilizaram esforços ou mesmo avançaram pouco no sentido de cumprimento e garantia de tal direito. Isso é fato. Os investimentos são direcionados para atender a outras necessidades e não essas, em caráter emergencial, o que escancara novamente o quanto a sociedade realmente não está preocupada em garantir a todos a igualdade de oportunidade de acesso a lugares, espaços. No entanto, para além da falta de acessibilidade arquitetônica, vale destacar também os entraves cotidianos referentes à falta de acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental e ainda atitudinal e humana na escola (e na sociedade), sendo essa última, em nossa perspectiva, um dos maiores desafios a ser enfrentado e vencido.

A acessibilidade atitudinal a que nos referimos é diferente do “vício subjetivista” apontado por Angelucci (2011, p. 220), pois ela vai além da simples disponibilidade de receber os alunos. Promover acessibilidade atitudinal implica em perceber e interagir com o outro, diferente dele mesmo, sem preconceitos, estereótipos, ou outras formas de discriminação. Em qualquer vivência cotidiana, dentro ou fora da escola, as atitudes humanas são imprescindíveis para romper com barreiras que interferem na efetivação da inclusão.

Nessa direção, identificamos na fala da professora Malu o seu reconhecimento de que para haver inclusão é preciso que o professor se disponha a buscar conhecimentos e formas de

desenvolver a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Em sua percepção, não são todas as professoras que têm disposição para isso.

“Agora o papel do profissional, eu acredito que depende muito dele. Não são todos que estão dispostos a correr atrás, a aprender. Então assim, eu, falo por mim, não tenho problemas, não tenho obstáculo com isso, hora que chegar na minha sala eu vou retomar as minhas libras, vou ter que retomar o meu braile, entendeu? Vou ter que retomar algumas coisas pra eu poder atender as necessidades desses alunos”. (professora Malu)

Entendemos a “*disposição da professora*” nesse caso, não apenas como postura de aceitação do outro no campo da solidariedade, da tolerância e da filantropia, como se as professoras estivessem prestando um favor a esse público específico. Disposição, nesse caso, implica estar aberto para o trabalho pedagógico e escolar diferenciado, alcançado por meio da busca permanente de estudos, planejamento e sistematização de ações e propostas inclusivas que possibilitem o acesso ao conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade.

Novamente, ressaltamos o quanto muitas vezes discutir sobre inclusão (seja ela referente a alunos com deficiência, negros, pobres ou outras diferenças que os singularizam), no interior das escolas ou fora delas, mobiliza em alguns esse entendimento de solidariedade, na perspectiva da filantropia. Em razão disso, não é raro nos depararmos com propostas filantrópicas nas escolas que mascaram a exclusão vivida pelos alunos e suas famílias, e retira o foco de atenção para as mudanças necessárias que devem se dar em termos de políticas públicas que viabilizem equidade social, efetivação de adequações curriculares, valorização da profissão docente, garantia de formação continuada docente, dentre outras condições necessárias para a inclusão escolar.

Ao discutir sobre a inclusão, os modos de funcionamento do capitalismo e a escolarização de crianças de baixa renda, Patto (2008) nos alerta para o fato de que existem nas escolas públicas “modalidades de inclusão marginal” (p. 38) com propostas de atividades diversificadas conduzidas por “amigos da escola” em um caráter assistencialista que confundem filantropia com cidadania. Nas palavras da autora:

. . . filantropia e cidadania pode ser uma rima, mas não é uma solução. Não tenho nada contra um gesto de ajuda que pode aliviar por um momento, estados de privação que põem em risco a vida. Não nego que as crianças pobres possam se beneficiar do prazer fugaz trazido pelas atividades acima mencionadas ou por excursões a museus, concertos, teatros e feiras de livro. Mas da maneira como acontecem, elas não têm nada a ver com cidadania. São experiências isoladas, numa sociedade em que tudo é mercadoria e espetáculo, e que fazem mal como promessa de inclusão, como ilusão de redenção a que certamente este caminho não levará, a não ser em improváveis casos isolados que só farão confirmar a regra. (Patto, 2008, pp. 38 - 39).

Aqui, vale ressaltar também o termo tolerância, muitas vezes empregado quando se trata de inclusão. Em concordância com Duschatzky e Skliar (2011), destacamos o que os autores questionam acerca desse termo:

Como opera a tolerância na educação? É certo que somos tolerantes quando admitimos, na escola pública, os filhos das minorias étnicas, linguísticas, religiosas ou outras, ainda que essa aceitação material não suponha reconhecimento simbólico. Porém também somos tolerantes quando naturalizamos os mandatos da competitividade como as únicas formas de integração social, quando fazemos recair no voluntarismo individual toda esperança de bem estar [*sic*] e reconhecimento, quando damos uma piscadela conciliatória a tudo o que emana dos centros de poder, quando não disputamos com os significados que nos conferem identidades terminais. Somos tolerantes quando evitamos examinar os valores que dominam a cultura contemporânea, mas também somos tolerantes quando evitamos polemizar com crenças e prejuízos dos chamados setores subalternos e somos tolerantes quando, a todo custo, evitamos contaminações, mesclas, disputas. (p. 136)

Registra-se a importância de se refletir sobre o verdadeiro sentido da tolerância nas relações sociais, dentro e fora da escola, para não incutirmos no erro de, ao adotarmos esse princípio com a intenção de percorrermos a perspectiva do respeito ao outro, fazermos exatamente o contrário, pois a tolerância pode significar também indiferença, comodidade, superioridade.

No momento de debate, ao falarem sobre os alunos com dificuldades no processo de escolarização, que não aprendem como os demais, e/ou que apresentam deficiência, as professoras revelam o desejo que esse público recebesse atendimento especializado, ou estudasse em um sistema paralelo, porque, na percepção delas, a escola comum não consegue absorver tal demanda.

“Eu acho assim que é a metade da sala de aula tem problemas. A metade da sala com problemas diversos, e que precisavam de atendimento especializado”. (professora Malu)

“Na minha percepção um aluno com deficiência tinha que ter assim, uma parte em uma escola especializada, e uma parte junto com os demais alunos, entendeu? Vamos supor que ele ficaria integral numa escola, mas só que uma parte numa escola destinada para ele e a outra numa escola pra ele ter esse convívio social numa escola com demais alunos na escola dita normal”. (professora Malu)

“Pra mim, o aluno com deficiência tinha que estudar em outra escola, numa escola especial, com psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e conviver com alunos que são como ele”. (professora Ana Maria)

“Nós não sabemos o que fazer com esses alunos. Fazemos tudo errado. Eles precisavam de pessoas especializadas”. (professora Clarice)

Vigotski (1924-1931/2011)⁹⁸, em seus estudos sobre Defectologia, questionava a educação de crianças com deficiência baseada em sua condição orgânica e defendia que o ensino direcionado a esse público deveria se fundamentar nos princípios de desenvolvimento humano elaborado para as demais crianças. Em sua perspectiva, o desenvolvimento de cada um está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento histórico da humanidade, e se dá por relações sociais internalizadas. Assim, em sua compreensão, crianças com lesões orgânicas desenvolvem-se culturalmente, na relação com o meio social, sendo fundamental conhecer as especificidades dos sujeitos para então realizar um trabalho escolar que contribua para o desenvolvimento de funções psíquicas. (Dainez & Smolka, 2019).

Angelucci (2014) procedeu com levantamento bibliográfico na base de dados *Scielo* acerca de pesquisas e textos sobre deficiência. Analisou 153 trabalhos e identificou a prevalência do olhar de anormal sobre as pessoas com deficiência. Em nossa percepção, enquanto os alunos com deficiência forem analisados e avaliados a partir das normas e padrões vigentes nas escolas regulares e comparados aos demais alunos ditos normais, a comunidade escolar sempre entenderá que a escola regular não comporta esses sujeitos. De fato, a escola que está posta não atende às necessidades específicas dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, da mesma forma que não atende também aos demais alunos, em sua totalidade.

Recorremos à Skliar (2003a), quando esclarece que:

A alteridade deficiente, anormal, como significado que parece referir-se a um outro, só tem sentido se foge e refoge desse outro e se confronta a normalidade; se fere de morte a normalidade; se transfigura a normalidade. O que faz falta é perder-se e perder-nos de vista toda vez que o único que parecemos ver, toda vez que o único que é visto é a egocêntrica normalidade. Egocêntrica normalidade cuja infame tentação é a invenção do anormal. (p. 154)

As falas das professoras, em nossa compreensão, evidenciam os desafios da escola em trabalhar em uma perspectiva inclusiva, proporcionando a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Dessa forma, vemos como imprescindível, ao discutir o papel docente frente à educação inclusiva, promover algumas reflexões, como por exemplo: O que as professoras entendem por inclusão? Como incluir? Inclusão refere-se apenas ao público-

⁹⁸ Esse texto de Vigotski foi traduzido por um grupo de tradução dedicado às obras de Vigotski no Brasil. O texto originário tem data de produção desconhecida; apresenta indícios de que foi escrito entre 1924-1931, porém foi publicado em Moscou em 1995. Para maiores informações, consultar: Vigotski, L. S. (2011, dez.) A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 37 (4), 861-870. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>

alvo da educação especial? Será que o movimento de inclusão tem acontecido porque é obrigatório, está na lei, ou porque há um entendimento e consenso de que se trata de um processo legítimo de reconhecimento e respeito às diferenças humanas? Procuramos instigar estas e outras discussões e provocações nesta pesquisa e ao longo dos encontros com as professoras. Ao discutir sobre o tema inclusão e exclusão, e a perspectiva da educação inclusiva, percebemos que a concepção de aluno (com ou sem deficiência) presente na fala de grande parte das professoras ainda é “daquele que precisa ser nivelado, ajustado, corrigido. A convenção de um padrão normal dá a ideia de que a criança precisa ser ajustada quando foge desse padrão” (Nunes, Queiroz, & Melo, 2018, p. 242).

Para Vigotski (1924-1931/2011), não se deve negar a condição orgânica da pessoa com deficiência, tampouco assumir uma postura de idealização da deficiência, como se todos pudessem aprender do mesmo jeito e ao mesmo tempo, desconsiderando particularidades e a história de cada pessoa. Em sua compreensão, a deficiência atua produzindo obstáculos e falhas e, ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento de caminhos alternativos. Nas palavras do autor:

Dessa forma, o novo ponto de vista, prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (Vigotski, 1924-1931/2011, p. 869).

Assim, sugere-se realizar ações educacionais que contribuam para o processo de humanização dos sujeitos, sem focar a falta ou estabelecer limites *a priori*. Por esse ângulo, é essencial que no trabalho educacional a condição orgânica não seja considerada como impeditiva para o desenvolvimento, mas faz-se necessário que a criança com deficiência participe de práticas sociais e que a mediação pedagógica se dê em direção ao seu desenvolvimento cultural. (Dainez & Smolka, 2019).

A prática escolar por muito tempo utilizada (e ainda presente em diversas instituições), dirigida para o cuidado e tratamento da deficiência, em busca de normalização e homogeneização dos sujeitos, e de completar o que lhe falta, de corrigir o que está errado neles distancia-se de uma proposta de educação que busca humanizar e emancipar os sujeitos, e que respeita suas diferenças e especificidades. Skliar (2003a) destaca que:

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e que apresenta características universais, deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou

aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pelo qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade. (Skliar, 2003a, p. 158).

Em nossa perspectiva de atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional, defendemos que, para incluir, precisamos experimentar colocarmo-nos no lugar do outro e exercitarmos não falar pelo outro, mas enxergar e escutar o outro, em suas necessidades e demandas, dando voz a ele, impulsionando-o a falar sobre si mesmo, a expressar suas potencialidades e mostrar suas reais condições de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, é necessário nos dirigirmos ao outro como sujeito que possui potencialidades a serem desenvolvidas e perguntarmos: do que você precisa? O que podemos fazer por você para avançar em seu processo de desenvolvimento? O que precisamos aprender para lhe ensinar? Estamos cientes de que, diante de tais perguntas, não teremos respostas únicas ou lineares e que também muitas vezes não obteremos as respostas dos próprios estudantes, mas por meio de observações, diálogos entre a equipe de professores e famílias, e avaliações processuais e contínuas na relação com esses estudantes, sem perder de vista quem está diante de nós.

Além disso, é mister considerar que o outro nos constitui (Vygotski, 1931/2012a) e também está em nós e, quando nos remetemos ao outro, não podemos negar que parte desse outro também nos pertence, assim como quais elementos constituídos na relação conosco estão presentes nesse outro. Skliar (2003a) faz a seguinte reflexão sobre o outro nessa relação inclusão/exclusão:

Há, então um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim, entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas a mesma dualidade apontada acima (outro próximo – outro radical) existe também em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós. (p. 26)

Assim, compreendemos que a inclusão é processo que todos nós vivemos cotidianamente, como seres humanos únicos, incompletos e essencialmente diferentes, que pertencem a diferentes grupos, na família, no trabalho, na comunidade, na sociedade. Nessa perspectiva, o processo de inclusão (seja ele social ou escolar) envolve aprender nas/com as diferenças, sendo que a educação inclusiva, para além da inclusão escolar e ainda da educação especial, está relacionada à universalização da educação, à ampliação da oportunidade de

acesso à educação a todos os sujeitos, sem distinção. Nesse sentido, abarca muito mais do que a escolarização formal e os conteúdos ministrados em termos de currículo comum.

No entanto, vale ressaltar que para avançarmos em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, é preciso vencermos esse olhar discriminatório e preconceituoso acerca das diferenças humanas e substituímos os sentimentos de compaixão direcionados ao sujeito “deficiente”, que “falha” ou “que não aprende” por uma postura de reconhecimento e valorização de todo e qualquer aluno, dedicando-nos ao estudo e aprimoramento de conhecimentos em busca de viabilizar que todos se desenvolvam, respeitando suas dificuldades e modos de aprender diferenciados.

Nesse sentido, concordamos com Rodrigues (2006) ao afirmar:

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (pp. 301-302).

Na direção do que defendemos, para que os alunos possam acessar os conhecimentos e desenvolverem-se, intelectual e emocionalmente, alcançando níveis potenciais de suas funções psicológicas superiores, não basta que as professoras tenham sensibilidade e se direcionem aos alunos com afeto, amor, mas que empreendam esforços pedagógicos e metodológicos, para o alcance desses avanços junto aos alunos. Ou seja, trata-se de um processo que requer muito estudo e um trabalho em rede, em que diferentes pessoas estarão envolvidas, dentre elas, outros membros da equipe escolar, família, profissionais especializados, universidade e comunidade. Desse modo, recorremos a Angelucci (2014) quando diz que:

A escola é um possível e potente lugar de reocupação da esfera pública como esfera de humanização, a partir da experiência de coletividade. O trabalho de apropriação crítica dos bens culturais, realizado de maneira intencional e sistemática, é um direito social universal. Universal: de todas e todos, sem exceção. É nossa tarefa construir uma educação conjunta a partir dos saberes educacionais, em diálogo com outros campos, como a Saúde, a Assistência Social, etc., mas um *diálogo que esteja eticamente comprometido com tal universalidade*, sob o risco de perpetuarmos a ambígua relação que temos constituído com a Saúde que, ora nos serve para justificar a exclusão educacional por meio do discurso medicalizante, ora nos incomoda por seu caráter de dominação. (p. 132, destaque da autora).

A construção coletiva de uma educação que atenda a todos precisa, cada vez mais, ganhar força, para que as transformações ocorram no chão da escola e repercutam na ampliação de oportunidades a todos os estudantes, para que se apropriem dos bens culturais

de forma a desenvolverem-se. Um dos caminhos para impulsionar tais transformações, sem dúvida, está na formação continuada das professoras em prol da ampliação também de seu próprio desenvolvimento profissional.

4.5 Eixo V: Formação continuada, desenvolvimento profissional docente e inclusão escolar: interlocuções com a Psicologia Escolar

“Começar de novo, e contar comigo, vai valer a pena ter amanhecido” (Ivan Lins).

Quando dialogamos com as professoras sobre espaços ou oportunidades de formação continuada, elas nos relataram cursos oferecidos pela Superintendência ou pela Secretaria Municipal da Educação, mas que nem sempre tais cursos atendem aos anseios, demandas e necessidades delas.

“Foi oferecido pra nós um curso sobre deficiência intelectual. A Superintendência ofereceu, vamos nós, né? Todo mundo querendo melhorar. Menina, que decepção! Porque a gente vai porque a gente quer melhorar e quando a gente receber uma criança você quer tá preparada! Que decepção! Gente, eu nunca vi um curso tão ruim quanto esse que nós fizemos. Foi perda de tempo. Os vídeos que ela mostrou eram de mil novecentos e bolinha e não acrescentaram em nada. No dia que funcionava, né?”. (professora Ana Maria)

Outro aspecto abordado pela professora Clarice diz respeito à falta de interesse das professoras em participarem de cursos e que, algumas vezes, é necessário que a gestão tenha uma postura impositiva com as professoras, como revelado no trecho abaixo:

“A gente tem que ser realista também. Não é todo mundo que encara esse tipo de curso não. Esse curso nós só fizemos porque fomos obrigados. Ninguém queria. Porque muitas vezes também são oferecidos e os professores não vão também. Porque hoje teve uma formação e, da minha escola, só estava eu e mais uma. Então assim, tem cursos lá que são bons, outros são péssimos, outros mais ou menos, mas assim, nem sempre os professores vão. Muitas vezes a direção tem que ser meio autoritária. Porque tá certo que esse se a gente não tivesse ido não teria perdido muita coisa não, mas ninguém queria, fomos obrigados”. (professora Clarice)

Ressaltamos a importância de que os órgãos responsáveis promovam formação continuada dos docentes conforme previsto na legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996); no entanto, consideramos relevante que, para além de questões práticas, sejam abordados e trabalhados também temas referentes ao contexto educacional por meio de literatura especializada e autores com fundamentação teórica consistente.

No decorrer da realização da pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de uma atividade de Capacitação⁹⁹ de professores de escolas do Estado, oferecida pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia/MG, direcionada a docentes que acompanham alunos público-alvo da educação especial, em que pudemos perceber as questões apontadas pelas professoras referentes aos cursos oferecidos e que, muitas vezes, não relacionam teoria e prática.

Na referida Capacitação, o objetivo explicitado pelos palestrantes era “instruir” docentes sobre questões ligadas à inclusão de alunos público-alvo da educação especial por meio de orientações: sobre cadastro de alunos no sistema eletrônico do Governo (SIMADE), sobre o Guia de Orientação da Educação Especial da rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para a elaboração do plano de desenvolvimento individual (PDI) do aluno, e sensibilização sobre o tema educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

As informações fornecidas na primeira etapa da Capacitação foram predominantemente técnica/administrativas sobre como cadastrar o aluno público-alvo da educação especial, como solicitar atendimento na sala de recursos, como cadastrar a solicitação e como fazer a justificativa pedagógica. Percebemos na fala de alguns palestrantes, o incentivo para que as professoras estudem e realizem “pesquisas” sobre termos técnicos que envolvem os quadros clínicos dos alunos, diagnósticos e formas de condução do trabalho escolar utilizando ferramentas do *google*. De acordo com a orientação apresentada, após o professor informar-se sobre o assunto no *google* e se ainda assim permanecessem dúvidas, deveriam buscar um especialista para lhes orientar.

Essa forma de conceber a “pesquisa” e o estudo demonstra uma incompreensão quanto à importância de um aprofundamento sobre teorias e métodos que fundamentem suas práticas. Em nossa realidade atual, verificamos cada vez mais um empobrecimento da formação e do desenvolvimento intelectual, sendo procurada pela maioria das professoras, uma formação aligeirada, generalizada, que não se aprofunda em nenhuma abordagem teórica. Essa dinâmica cria a falsa ideia de que o fato de se informarem sobre temas cotidianos em *sites* de busca disponíveis a todos (que nem sempre são científicos ou confiáveis) os tornam “sabidos” perante uma variedade de temas do cotidiano com os quais precisam lidar.

Nos pressupostos em que nos fundamentamos, como explicitado anteriormente, na perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e na Psicologia Histórico-Cultural,

⁹⁹ Discordamos do termo Capacitação porque se baseia em uma concepção tecnicista de educação. No entanto, mantivemos o termo e o destacamos em maiúsculo para fazer menção a essa formação específica reconhecida pela Superintendência Regional de Ensino que promoveu tal ação formativa.

compreendemos que quando se propõem às professoras grupos de discussão sobre determinados temas, fundamentados em textos de literatura científica especializada, com uma abordagem teórica consistente, é possível favorecer a apropriação do conhecimento por elas. Ademais, a mediação desse conhecimento contribuirá para o desenvolvimento da consciência, sendo que tal desenvolvimento propiciará a internalização de novos conhecimentos e novas apropriações. (Morettini, 2012).

Bifon e Facci (2017) apontam que:

A apropriação dos conhecimentos provoca o desenvolvimento tanto em nível de conteúdos quanto na forma de pensar. Assim derivados de combinação de funções elementares, movimentadas e superadas pelo reflexo das operações da prática humana, as formas lógicas do pensamento e/ou a inteligência humana, são e serão continuamente produtos do desenvolvimento histórico e social. (p. 114)

Assim, entendemos que essa apropriação do conhecimento poderá se dar tanto com alunos quanto com professoras, que na relação com o outro mais experiente e por intermédio de mediações adequadas, poderão ampliar suas potencialidades. Desse modo, a professora poderá se apropriar de saberes em sua prática cotidiana, na relação com seus alunos, seus pares e por meio de outras interações sociais.

Na atuação cotidiana os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas. (Zibetti & Souza, 2007, p. 255).

Num segundo momento da Capacitação oferecida às professoras do Estado e citada anteriormente, uma das palestrantes reiterou o quanto é fundamental que as professoras apresentem “disponibilidade interna” [*sic*] para receber o aluno público-alvo da educação especial e que tenham interesse em estudar e aprimorar conhecimentos acerca deste antes de debruçar-se sobre as metas a serem cumpridas. Ainda durante a Capacitação, identificamos na fala de outra palestrante a crença de que “tudo depende da professora e de sua boa vontade em fazer algo diferente” [*sic*]. Ficou explícito o posicionamento da palestrante de que, para que haja inclusão, é preciso que as professoras se “empoderem” [*sic*] e vençam os desafios diários por meio de seus próprios recursos. Ou seja, nessa compreensão simplista sobre a formação continuada, vemos uma individualização de um processo que é coletivo e nos lembramos da figura do Barão de Münchausen, usada por Bock (2000) como símbolo da

. . . idéia [sic] da autonomia individual, do homem descolado das condições sociais e da possibilidade de autodeterminação de cada um de nós, movidos por uma força interior dada pela semente que está dentro de nós e que nos empurra (natureza humana), [que] é algo muito forte em nossas concepções liberais e positivistas. (Bock, 2000, p. 18).

Tal compreensão sobre a condição humana também concebe a educação “como missão quase divina” (Bock, 2000, p. 27), o que se coaduna com a questão, já discutida anteriormente, da perigosa relação do campo da educação inclusiva com a filantropia.

Concordamos que aspectos como disponibilidade e interesse das professoras são muito importantes para impulsionar o desenvolvimento profissional docente. No entanto, não podemos desconsiderar também que existe uma grande parcela de professoras que está totalmente desmotivada diante de sua profissão, tendo em vista a precariedade de condições de trabalho, situações desfavoráveis com relação à remuneração, além de jornadas duplas (ou mesmo triplas) de trabalho que os impedem de se dedicarem ao estudo para melhorias em sua prática. Além disso, é inegável que as questões sociais e políticas interferem diretamente na atuação docente e em sua condição de aprimoramento de sua prática por meio do estudo contínuo e sistemático. Ademais, esse tipo de proposta denuncia a precariedade da formação inicial quanto à formação teórica para a prática docente. (Checchia, 2015; Gatti, 2015).

No que diz respeito à formação continuada, a diretora Rosa explicitou em entrevista individual que considera muito importante que as professoras estejam em constante processo de formação pois, em sua percepção, o conhecimento gera novas possibilidades de atuação; porém, sinaliza que nem sempre o tempo é um aliado das professoras, porque a jornada de trabalho em sala de aula, muitas vezes em dois turnos de atividades, impede que elas consigam participar de grupos de estudos, cursos de formação, dentre outras modalidades de formação.

“Muito importante. O conhecimento ele gera uma sensibilidade maior, um olhar diferenciado. Então, que bom seria se todos os professores, todas as escolas tivessem essa oportunidade. Se tivesse mais tempo, vamos dizer assim, porque eles vão falar muito pra você: “não se tem tempo”. Mas talvez, falta organização desse tempo”. (diretora Rosa)

“Naquele curso, eu tive a inscrição de três professores, dois supervisores e eu. Dos três professores foi uma, porque só uma foi? Porque estava no horário de trabalho dela, então, ela estava aqui na escola, então as outras duas não foram, porque provavelmente estavam em outra escola, então aí entra a dupla jornada de trabalho que atrapalha o professor de participar”. (diretora Rosa)

Vale destacar a sobrecarga das professoras, mulheres e mães, que em sua maioria acumulam outras funções em casa, assumindo atribuições domésticas e cuidados com os

filhos, situações que interferem significativamente na sua real condição de envolvimento em atividades contínuas de formação profissional.

Ao questionar Rosa sobre o que ela sente que falta às professoras para que elas atinjam todos os alunos e forneçam condições para que todos em sua aula acessem o conhecimento formal, ela responde:

“Estratégias diferentes. Esse é o caminho. Como eu posso ser diferente, por exemplo, na minha aula, se eu for trabalhar substantivo? O que eu posso levar que dá um gostinho de quero mais? Então é isso. E tem hora que eu acho que isso tá dentro da gente também, porque por mais conteúdo talvez teórico que eu tenho, se eu não tiver sendo apimentada, não sei como dizer, se eu não causar, eu não faço com que o outro se encante. Eu acho que falta muito isso. Esse processo de produzir no outro o encantamento, porque a gente pode estar numa conversa aqui e você começar a mexer no celular, ou começar a olhar pro lado, pronto, a nossa conversa acabou”. (diretora Rosa)

Rosa considera relevante a inovação na atuação profissional, utilizando estratégias e formas diferenciadas que encantem o aluno em uma perspectiva de motivá-lo a aprender. Consideramos a motivação um elemento importante de aprendizagem e que pode de fato ser provocada pelas professoras em sua prática cotidiana utilizando estratégias, recursos, abordagens interessantes que mobilizem desejo, criatividade e interesse na aprendizagem.

A diretora, ao relatar sua trajetória profissional, mencionou que encontrou na literatura maneiras de promover a aprendizagem dos alunos. A arte literária a encanta e, então ela utiliza esta modalidade de arte para também encantar os seus alunos. Também concebemos que a literatura pode contribuir com o desenvolvimento das crianças e ainda dos adultos e, nesse aspecto, recorremos ao que Guimarães (2017), fundamentada na abordagem histórico-cultural, afirma sobre a arte literária:

É possível afirmar que a arte literária tem muito a contribuir com o processo de desenvolvimento cultural de adultos e crianças, uma vez que, por sua característica, provoca sensações do campo de ordem simbólica. O convívio e, muitas vezes, a identificação com personagens, seus medos, desafios, conquistas, potencializam sobremaneira o processo de imagens que podem auxiliar a imaginação e a criatividade, promovendo o desenvolvimento desses campos, pois, embora os elementos da história pertençam ao campo da imaginação, o vivido, experienciado está diretamente vinculado ao real. (p. 193)

Em sua produção “Psicologia da Arte”, Vigotski (1925/1999) enfoca a obra de arte como um fenômeno humano que decorre da inter-relação do homem com o mundo. Em sua perspectiva não se pode negar a reação estética do homem em nível individual frente a uma obra de arte, que é um produto social e cultural. Nesse sentido, o autor afirma que “a arte é o

social em nós, e se o seu efeito processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essências sejam individuais” (Vigotski, 1925/1999, p. 315). Considera a arte como conhecimento, mas discorda da arte como teoria puramente intelectual, pois além de dar vazão a emoções e expressões diversas, desenvolve a imaginação e promove a criação artística, pois, segundo o autor: “não só interpretamos de modo diferente as obras de arte como as vivenciamos de maneira também diferente” (Vigotski, 1925/1999, p. 48).

Vários estudiosos da Área de Psicologia Escolar e Educacional (e.g. Barroco & Supertti, 2014; Pessoa & Silva, 2015; Prezotto, Ferreira, & Aragão, 2015; S. M. C. Silva, 2005; Souza, 2016; Souza, Dugnani, Pott, Jesus, & Neves, 2016; Zanella et al., 2006; Zanella, 2017) desenvolveram trabalhos fundamentados em Vigotski (1925/1999), em que evidenciam as contribuições e a utilização de elementos da arte para impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos sejam eles alunos, famílias, professores, estagiários, dentre outros. Seus trabalhos ressaltam a relevância da arte na formação humana, no desenvolvimento da imaginação e do fazer criativo, e as possibilidades despertadas pelas obras de arte, para que o sujeito vivencie novas formas de relação consigo e com o outro.

Como referido anteriormente, nos encontros formativos utilizamos alguns recursos estéticos ou artísticos como poemas, músicas, filmes (curta-metragem) por considerá-los recursos que podem favorecer uma experiência sensível (L. H. Ferreira, 2011; S. M. C. Silva, 2005), potencializar a expressão do sujeito, podendo ainda abrir outros canais de comunicação e compreensão sobre um fenômeno.

No 4º encontro formativo, em que utilizamos a música Retrato em Branco e Preto (composição de Tom Jobim e Chico Buarque) e o livro de literatura Infantil “O frio pode ser quente?” (Masur, 2015), como elementos mediadores da discussão e da realização da atividade em grupo, identificamos que algumas professoras expressaram suas emoções diante dos recursos e demonstraram ainda maior concentração e criatividade na produção coletiva de um fanzine:

“Essa estória tá falando sobre o outro lado das coisas. A gente tem que ter outra visão, digamos assim”. (professora Cora)

“Eu acho que tem coisas também que tem a ver com seu estado de espírito e aquilo que você vai conseguir enxergar também naquele momento específico”. (professora Ana Maria)

“O ser humano é cheio de emoções. ‘Ele é feito do que?’ De emoções. Então, o dia que você está bem, flui tudo, o dia que você não está legal, tudo tá ruim também!”. (professora Jiane)

“Nossa, essa música é meio triste, deixa a gente meio pra baixo, sem esperança”. (professora Malu)

“Tem dia que você tá alegre, tem dia que tá triste, aí o olhar que você vai tirar dali é diferente mesmo. Esse poema fala disso. Eu entendi assim”. (professora Paula)

V. L. T. Souza (2016) aborda a importância da arte ao favorecer a imaginação e a criatividade do sujeito e levanta os seguintes questionamentos:

O que é a obra de arte senão a transformação de uma ideia do artista em uma forma de apresentação que visa tocar os afetos? É a imaginação do artista que está na base de sua produção, ao transformar elementos de sua realidade externa ou interna, e expressá-los, conformando-os a determinada linguagem que domina - pintura, poesia, música, fotografia etc. O caráter aberto de produções dessa natureza, por sua vez, também favorece a imaginação e a criatividade dos sujeitos que com elas interagem, pelo caráter da mediação estética que podem assumir. (p. 84)

No 7º encontro formativo, em que utilizamos a música “Começar de Novo” (composição de Ivan Lins e Vitor Martins) durante a construção da linha do tempo pelas participantes e fizemos a leitura do poema “O que é ser professora” (Vieira, 2010) ao final, identificamos sensações e emoções despertadas por esses recursos mediadores e que contribuíram para suas reflexões sobre sua trajetória profissional, como podemos ver nos excertos abaixo:

“Nossa, essa música me fez lembrar de quando eu comecei a dar aula. Se eu pudesse eu começaria tudo de novo e diferente”. (professora Rubiana)

“Tô aqui ouvindo essa música e pensando: Eu começaria diferente, já fazendo uma pós, uns cursos, como se diz, pra ficar bem preparada, porque quando eu comecei, eu não tinha preparação nenhuma. Eu faria [uma pós], eu ia estudar mais pra ser uma boa professora”. (professora Cecília)

“Eu tava comentando com as meninas que essa música é igual aqui na escola, todo ano a gente começa de novo”. (professora Ana Maria)

“Fiquei emocionado com essa música. Fiquei pensando em tanta coisa do trabalho e da vida”. (professor Carlos)

“Que bonita essa música. É Maria Gadú? Dá uma paz ouvir”. (professora Clarice)

“A professora fez um poema para contar que desistiu da profissão. Bonito isso, porque não é fácil não! A gente pensa mesmo em desistir, tem hora”. (professora Malu)

Concordamos com V. L. T. Souza et al. (2016), ao se referirem à arte como capaz de ampliar possibilidades de reflexão e ruptura com visões naturalizantes, pois “Acreditamos que

a mediação estética realizada pela arte cria a possibilidade de promover reflexões que superem os discursos prontos, apropriados do social e que mantêm visões naturalizantes do desenvolvimento humano na escola”. (V.L.T. Souza, 2016, p. 217).

No último encontro em que disponibilizamos reproduções de obras de arte¹⁰⁰ e, ainda, poemas de artistas e escritores, constatamos que instigamos a percepção e também a emoção das professoras, levando-as a resgatarem em si mesmas, outras vivências pessoais e outras sensações vivenciadas com/no grupo. Algumas falas das professoras dão indícios dessas nossas percepções:

“Eu gostei de várias obras expostas aqui, mas aquela ali me impressionou bastante. Eu amei aquela borboleta no livro¹⁰¹. Achei muito interessante. Tem uma mãe lá dentro com uma criança. Achei lindo! E essa aqui. É uma árvore com um rosto e as nuvens são pessoas, braços¹⁰². Muito linda essa aqui também. Amei. As duas que mais me chamaram atenção. Me lembrou uma mãe, me fez pensar na relação entre mãe e criança, e na relação entre professora e aluno”. (professora Ana Maria)

“Eu gostei da poesia da Cecília Meireles: Retrato. Me lembrei quando eu li pela primeira vez. Eu tinha 11 anos. Eu lembro que a gente tinha que fazer um outro poema a partir dele e quando eu mostrei pra minha avó ela disse: ‘Não foi você que fez!’ E eu fiquei tão triste. Eu falei.: ‘Vó, acredita em mim. Fui eu que fiz’. Mas foi onde tudo começou. Tem a Abaporu¹⁰³ que é uma imagem da Tarsila que eu gosto muito e o “Grito”¹⁰⁴ que fez parte da minha adolescência, quando a gente fazia as aulas de português a gente tinha que interpretar as imagens. E também fiquei muito feliz de ver todos os outros trabalhos. Como eu não participei de todos os encontros, foi muito legal ver tudo que vocês produziram, e o conjunto hoje. Muito bacana!”. (diretora Rosa)

“Eu achei as imagens muito fortes. Todas elas passam pra mim uma emoção diferente. São assim, muito expressivas, né, muito interessante!”. (professora Malu)

Diante das falas das professoras, destacamos os apontamentos de Zanella (2017):

Sempre nos relacionamos com uma obra de arte a partir de nossas condições cognitivas, afetivas, sociais, culturais, historicamente produzidas nas intensas relações com as possibilidades do momento em que vivemos e que nos são facultadas. Nosso olhar, nosso

¹⁰⁰ Todas as imagens referentes às reproduções das obras de arte utilizadas nesse encontro constam no Apêndice G.

¹⁰¹ A primeira imagem mencionada pela professora Ana Maria refere-se à reprodução da obra de arte do artista russo Vladimir Kush, intitulada "Book of Books". Recuperado de http://vladimirkush.com/OriginalsArchived/index.php?option=com_content&view=article&id=617%3Abook-of-books.

¹⁰² A segunda imagem mencionada pela professora Ana Maria refere-se à reprodução da obra de arte do artista brasileiro José Roosevelt, intitulada "Autumn Story". Recuperado de <http://www.juanalberto.ch/>.

¹⁰³ A imagem mencionada pela diretora Rosa refere-se à reprodução da obra de arte da artista brasileira Tarsila do Amaral, intitulada "Abaporu". Recuperado de <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/abaporu-de-tarsila-do-amaral/>.

¹⁰⁴ A imagem mencionada pela diretora Rosa refere-se à reprodução da obra de arte do artista norueguês Edvard Munch, intitulada "O grito". Recuperado de <http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/O-Grito-Edvard-Munch.html>.

sentir e pensar, nosso próprio corpo é a condição de possibilidade que dispomos para estar em relação com uma obra de arte, com os outros, com o mundo; é condição de possibilidade de sua leitura; de sua reinvenção e atualização. (Zanella, 2017, p. 122).

Identificamos que cada professora mencionada anteriormente foi tocada/afetada de uma forma diferente pelos elementos artísticos expostos na sala, tendo em vista as singularidades dos participantes. Além disso, vale ressaltar que a relação que cada uma estabelece com a arte sofre interferências do contexto, do contato anterior das professoras com tais recursos, além das próprias condições de sensibilidade do sujeito. De qualquer forma, acreditamos na potencialidade da arte para impulsionar aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e, nesse sentido, resgatamos as palavras de S. M. C. Silva (2005, p. 163): “No encontro com o público, a arte traz consigo a possibilidade de desencadear mudanças, sendo vetor de desenvolvimento e aprendizagem”.

A diretora Rosa externou sua compreensão do quanto a utilização de elementos artísticos em propostas de formação continuada de professores mobiliza outras formas de participação e envolvimento.

“Numa formação continuada que a gente teve, no caso tinha professor, gestor e supervisores, o que me surpreendeu lá foi a presença dessa arte, de uma forma que nos tocou com o encanto e ao mesmo tempo com a simplicidade da pessoa que estava conduzindo, porque a sensibilidade dele foi algo profundo, começou com ele tocando o acordeom. E gente que nunca escreveu ali conseguiu fazer poemas belíssimos, tudo com duas tabelinhas, ele deu uma folha pra gente, e aí deu um tema e a gente foi escrevendo as rimas, palavras que a gente queria que tivessem no poema, até formar o poema. Por que que todo mundo ficou em silêncio? Por que o encontro foi bom? Por que será que eu não queria sair de lá? O que teve de tão mágico que me prendeu naquele lugar?”. (diretora Rosa)

As perguntas de Rosa levam-nos a refletir sobre a potencialidade de momentos formativos permeados por recursos estéticos e estratégias diferenciadas. Prezzoto, Ferreira e Aragão (2015) ressaltam a importância de se desenvolver uma proposta formativa docente pautada em experiências sensíveis, de caráter estético, que possam desenvolver não apenas a cognição, mas os sentidos e imaginação, e potencializar a apropriação e ampliação de conhecimentos pelas professoras, viabilizando reflexão crítica:

Olhar para a formação docente através das lentes da teoria histórico-cultural nos permite enxergar com maior clareza detalhes e nuances fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho compromissado com a atuação profissional crítica, reflexiva e sensível. Implica em pensar um modo de formação que considere as suas experiências sensíveis e a formação em múltiplas linguagens, de modo a propor práticas educativas que auxiliem na apropriação de recursos expressivos e mobilizem a percepção do professor, ser humano em pleno exercício de sua atividade, que se torna mais inteiro e completo a cada experiência vivida e valoriza as

vivências e os processos de aprendizado através do fazer e do compartilhar. (Prezzoto, et al., 2015, p. 31).

Concordamos com as autoras e incluímos essa dinâmica em nossa proposta formativa. No 7º e 8º encontros, incentivamos as professoras a apresentarem sua “Linha do Tempo” usando sua criatividade na produção dos cartazes, criando poemas para representar tal trajetória, utilizando imagens ou gravuras de revistas, dentre outros materiais.

Além da emoção despertada e revelada nas falas das participantes, e que provocou também reações sensíveis nos demais membros do grupo, identificamos a forte presença da participação e contribuição de pares ou outras pessoas mais experientes nos relatos sobre percurso profissional e de vida das docentes.

Rubiana relatou que iniciou a carreira de professora após a irmã de sua patroa lhe dizer que percebia nela potencial para o magistério. Assim, Rubiana, que na época era empregada doméstica, decidiu aproveitar a oportunidade de trabalho como professora auxiliar em uma escola infantil e isso a impulsionou a dar continuidade aos estudos e cursar Magistério Superior noturno.

“Eu trabalhava de doméstica na casa de uma irmã de uma pessoa que tinha uma escolinha particular. E quando eu terminei o magistério, essa irmã da minha patroa na época me chamou para ir trabalhar com ela na escolinha. Aí eu fui e nunca mais saí. Depois eu resolvi fazer magistério superior a noite. Se não fosse essa pessoa eu nunca saberia que poderia ser professora. . . Descobri que eu tinha dom para as artes nessa escola, eu nem sabia que eu tinha dons artísticos”. (professora Rubiana)

Malu comentou que quando iniciou a profissão quase desistiu e, se não fosse a ajuda da supervisora, certamente não teria dado prosseguimento.

“Nunca tinha estado em sala de aula. . . Aí entrei rezando na sala de aula. Eu fui lá querendo ser amiga dos meninos. Sabe, queria ser colega, amiga, amável e aí aquela coisa não deu certo. . . Não deu certo porque os meninos não me obedeciam né, e virou aquela coisa. . . Aí a sorte é que eu tive uma supervisora muito boa e essa supervisora me ensinou muita coisa”. (professora Malu)

Cecília partilhou suas dificuldades no início da profissão e o apoio que recebeu de uma colega, na qual se espelhou.

“A primeira vez que eu entrei numa sala foi ali no Alvorada. Aí eu entrei na sala e os alunos naquela bagunça, aí eu pensei: ‘Meu Deus do céu, o que que eu tô fazendo aqui? Nossa, se eu precisar dar aula pra sobreviver, não vai ter jeito não, eu não vou dar conta’. Aí nesse mesmo ano eu conheci uma professora lá e nos tornamos grandes amigas. Aí eu vi ela dando aula e

admirava o jeito dela dar aula, naquela calma, naquele domínio. . . e eu tive ela como exemplo. Ela que me ajudou. Me dando força no trabalho e em tudo que eu precisava". (professora Cecília)

"O trabalho com os meus meninos era bem difícil. Eu tinha na sala três níveis de aluno e eu tinha que dar conta. Então eu começava no alfabeto e o outro já tava na multiplicação; eu tinha que me virar, mas eu aprendi com a experiência e com minha colega e depois dessa experiência, em qualquer lugar eu trabalho sem problemas, em qualquer lugar". (professora Cecília)

Jiane mencionou que o desejo de ser professora tem suas raízes ainda na infância e foi despertado pelas professoras que encontrou em sua vida.

"Estudei no colégio das irmãs, então era uma entidade católica, e dentro dessa perspectiva católica da escola, a minha professora particular, ela despertou em mim o gosto pelo saber. Então foi a partir daquele momento que eu comecei a me encantar pela escola. Eu brincava de ser professora. Dava aula para meus alunos fantasmas". (professora Jiane)

"Quando eu mudei pra Uberlândia eu fui estudar numa escola estadual e aí foi um choque, porque era tudo diferente, mas a paixão e o entusiasmo não diminuíram, só aumentaram. . . e aí essa paixão e esse entusiasmo que antes eu tinha pela leitura e pela escrita, terminou pela matemática, por causa de uma professora. Porque ela incentivava a pesquisa. Ela não chegava na sala e falava 'olha a fórmula é essa'. Ela dizia: 'olha, vocês vão pesquisar e fazer os projetos, e daí vocês vão explicar o que vocês aprenderam'. Eu adorava isso e quando cresci resolvi ser professora como ela". (professora Jiane)

Cora relatou a experiência extremamente desafiante que viveu com os alunos que não a aceitaram como professora e que somente superou a situação mediante o apoio e sugestões das colegas mais experientes na escola, no trabalho com crianças com aquele perfil.

"Foi muito difícil. . . aí eu pensava: acho que vou ficar dois dias. . . acho que vou embora e assim a minha colega falava: 'Não Cora, você vai conseguir!' E eu dizia: 'Não, eu não consigo, eu não tô conseguindo me adaptar' E foi assim. . . não fossem as colegas mais experientes e o apoio delas, eu teria desistido". (professora Cora)

Clarice mencionou sobre o quanto se sentia inspirada ainda criança a tornar-se professora, ao observar a colega Paula, já atuante na área pegar o transporte para ministrar aula na zona rural.

"A perua chegava e eu via as professoras e eu lembro direitinho, eu olhava e falava: 'Eu quero ser igual à Paula. E um dia ela [a perua] vai me buscar'. E esse é um sonho que eu ainda não realizei porque eu morro de vontade de dar aula na zona rural. Eu falo que o dia que eu for eu não volto mais". (professora Clarice)

Clarice também compartilhou com intensa emoção sobre as contribuições da colega Jiane, tanto no momento da designação na escola, como no momento posterior em que começou a lecionar. Menciona que, se não fosse a ajuda dela, talvez não tivesse conseguido a vaga na escola.

“É um bom momento pra eu agradecer a Jiane porque nunca tive a oportunidade de agradecer e quando eu fui fazer a designação aqui, ela muito inteligente, vocês já perceberam? Eu até já falei pra ela que ela tinha que ser advogada, promotora. . . porque ela entende de cada coisa. . . Ela então me falou: ‘Não, Clarice, vamos lá. É lá na escola do bairro, vamos fazer isso’. Eu disse: ‘nem sei por onde começar’. E ela: ‘Não, te ajudo’. Então, ela me ajudou nos documentos todinhos e no dia só tinha uma vaga. E por pouca diferença, a minha classificação ficou um pouquinho melhor que a dela. . . e eu fiquei e ela não ficou. . . E ela do mesmo jeito. . . E eu, olha aqui, fico até arrepiadinha. Aí eu falei: ‘Nossa, Jiane, mas você me ajudou tanto’. . . E ela: ‘Não, eu vou pegar em outra escola!’ E ela ficou do mesmo jeito. Me abraçou, despediu de mim, foi pra uma outra escola e eu fiquei aqui. E depois ela veio. E continuou me ajudando muito”. (professora Clarice)

Cumpramos destacar que no momento dos relatos emocionados das professoras, todo o grupo se comoveu, inclusive nós, pesquisadora e colaboradora de pesquisa, o que nos mobilizou a pronunciar algumas palavras nesse sentido, como podemos ver pelo excerto abaixo, extraído da transcrição do 8º encontro.

“Mas sabe o que eu fico pensando, a gente não pode perder a oportunidade de agradecer, porque são tantos momentos ricos, e aí deixa passar? A emoção veio. Veio também aquela lembrança. . . aquele sentimento de gratidão, e a hora é agora, né, eu acho que são coisas importantíssimas. Ela [a Clarice] começa falando da família que considera muito importante e termina falando da amizade e dessa cumplicidade com uma pessoa que ela convive diariamente, Então, olha só que bonito. Clarice reconheceu aqui, publicamente, o apoio que recebeu de Jiane e fez questão de agradecer”. (pesquisadora Liliane)

Identificamos também, nos referidos depoimentos das professoras, a materialização da teoria de Vigotski (1933/2001), principalmente no que se refere à constituição do sujeito a partir da relação com o outro e as contribuições de pessoas mais experientes no processo de desenvolvimento, desencadeando novas aprendizagens e novos conhecimentos. Evidencia-se, aqui, a presença do conceito de zona de desenvolvimento próximo, uma vez que as professoras retomam aprendizagens e vivências anteriores em que houve a participação efetiva de outras pessoas e que desencadearam novos conhecimentos incidindo na ZDP desses sujeitos. Confirma-se também que, assim como as professoras desta pesquisa, demais docentes de uma maneira geral estão em constante processo de aprendizagem, sendo que nas relações estabelecidas no contexto de trabalho (com os alunos, professores ou outros sujeitos) são produzidas novas aprendizagens que promovem desenvolvimento.

Afirmamos, mais uma vez, o quanto foi rico esse momento de partilha de experiência. Quando Clarice expôs uma situação que não foi vivida nesse grupo, mas que o grupo propiciou que ela recordasse tal situação e retratasse um momento importante vivido com Jiane. Isso evidenciou o quanto os encontros representaram um espaço de reflexão, de diálogo, de partilha de histórias de vida, de trajetórias escolares, de dilemas, frustrações, esperanças.

Destacamos, nesse sentido, uma fala interessante pronunciada pela colaboradora de pesquisa, como podemos ler a seguir:

“Tem um texto¹⁰⁵ sobre a experiência, que eu gosto de ler quando estou triste. Ele vai falar que no mundo de hoje a gente tem muita informação, a gente vive num mundo muito visual e as notícias chegam rápido, e as redes sociais fazem isso também só que às vezes a gente tem pouco tempo pra viver as experiências, e apreender, pegar o que elas nos ensinam, e que isso requer tempo, isso requer a gente sentar, ter calma, apreciar as coisas, ir olhando cada detalhe dos acontecimentos, e a gente faz isso muito pouco, e aí também eu acho que esse espaço aqui foi um pouco disso. A gente parar, refletir com calma e ver sem pressão o que os recursos traziam, o que a gente podia aprender com aquilo e eu acho que isso é uma pausa mesmo no meio desse tanto de informação que a gente vive. A gente tem que fazer isso pra ser uma boa professora, será? Então vamos apreciar aquilo que a gente já tem e o que aquilo nos ensina, né?”. (colaboradora de pesquisa Carolina)

No momento em que as professoras traçaram sua “Linha do Tempo”, percebemos o quanto elas estavam presentes, focadas e imaginamos que tal encontro pode ter produzido nas participantes tanto experiências sensíveis (L. H. Ferreira, 2011; Zanella, 2017), reconhecimento do seu próprio valor como do outro em sua vida. Tal encontro pode, ainda, ter contribuído para anunciar possibilidades ou soluções para os desafios vividos por elas cotidianamente. Ao resgatarmos a transcrição do referido encontro, identificamos a seguinte fala como pesquisadora:

“A minha sugestão é que vocês façam desse momento um pontapé pra outros momentos; que vocês se reúnam, que possam conversar, refletir e que possam se fortalecer como grupo, nesse espírito de coletividade, dessa forma colaborativa, porque, faz a gente crescer, faz a gente se sentir amado, se sentir importante, se sentir querido, e isso faz a gente avançar, evoluir, desenvolver-se em todos os aspectos da vida da gente. Na vida pessoal e profissional”. (pesquisadora Liliane)

Quando conversamos com as professoras nos encontros formativos, sobre a importância também de discussões teóricas nos espaços de formação continuada para

¹⁰⁵ O texto referido é “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” de Larossa (2002), indicado para leitura como texto base aos professores.

fornecer-lhes elementos para fundamentação de suas práticas, muitas docentes externaram suas crenças de que a teoria pode ser encontrada facilmente na *internet* ou nos livros, e que necessitam de apoio em suas práticas. Assim, parecem compreender que poderão se apropriar de formação teórica sozinhas, de maneira autônoma, através do estudo individual, em suas próprias casas, utilizando material disponível na *internet*. Quando se referem à necessidade de apoio, parece que consideram como apoio a presença concreta de um profissional em sua sala para mostrar-lhes como atuar e como agir na prática diante dos dilemas vividos cotidianamente.

“Acho que foram mais de 10 módulos e a turma foi frequente. A minha sala ficava cheia, e todo mundo participava, a gente trabalhava em grupos, só que colocou só texto, texto que na internet se colocar lá você lê em casa, e quando lê é uma coisa, mas na prática é outra. Porque se passar aqui algum texto e falar responde ou fale sobre isso, eu tenho certeza que todo mundo vai responder, mas e a prática daquilo ali?!”. (professora Clarice)

“Eu acho que a gente precisa de apoio sim. Apoio para o professor. Porque quando a gente tá numa sala de aula com uma criança, às vezes a gente fica meio perdido sim; mas não é um apoio que a pessoa fica ali atrás de você falando: ‘Ah, você tem que fazer assim!’ Não! É te mostrar o que você faz dentro da sala, como você lida com isso”. (professora Ana Maria)

“A gente sente falta de prática. Por exemplo, num desses módulos, a gente podia ter visitado alguma escola daqui de Uberlândia, ao invés de ficar dentro da sala lendo, lendo, lendo. Poderia ter visitado uma escola, eu não sei se vocês conhecem, mas poderia ter feito um trabalho de campo lá, né? Pra ver como que aqueles professores que estão lá lidam, né? A gente não viu nada disso”. (professora Clarice)

“Eu tinha ‘n’ problemas na minha sala, de aprendizagem, e a gente buscou ajuda. Dentro dessa busca a gente conseguiu que três alunos conseguissem avançar. Mas foi uma luta para conseguir psicólogo para os alunos nessa rede pública. A gente até que busca. Mas não consegue. Por isso que eu falo. É muito fácil falar igual essas escritoras aqui. É muito fácil porque decerto a realidade dela não é a nossa, é muito diferente. A teoria é uma coisa e a prática é outra”. (professora Malu)

“A teoria, a gente acha em qualquer lugar. A gente pode ler, pode montar um grupo aqui e ler, estudar”. (professora Rubiana)

Em sua entrevista, Rosa demonstrou fazer uma leitura semelhante à das professoras no que se refere ao que está disponível livremente na *internet*, como podemos ver pelo relato a seguir:

“Hoje na internet nós temos acesso, Liliane, a uma gama de material, a uma gama de formação, de análises de livros, que são explicados por pessoas competentes, por exemplo, Mário Sérgio Cortella, é alguém que fala muito e todo livro dele tem uma análise antes, todo vídeo dele, toda palestra é gravada e divulgada, então você compra o livro e depois tem a análise do próprio autor, mas eu não vejo isso. Eu não vejo essa busca, por essa formação que todos têm acesso, porque não adianta eu falar que aqui eu tenho dez professores e só oito

têm acesso a internet, mentira, todos têm acesso. E aqui nós temos um laboratório, que se ele dá aula de manhã, e se ele quiser vir à tarde, ele tem acesso. E todo mundo tem isso aqui. Você passa na sala de aula tá todo mundo com isso aqui na mão, celular. Então enfim, foi o que te disse, a formação está há um clic de distância. Agora quem quer? Quem procura? Quem definitivamente se coloca à disposição de estudar e concretizar isso? Porque muitos realmente têm acesso”. (diretora Rosa)

Novamente, fica nítido o equívoco docente com relação à apropriação da teoria. As professoras parecem acreditar em uma perspectiva de estudo individual, autônoma, autodidata, que dispensa discussão coletiva com pares, outros sujeitos mais experientes e contribuições presenciais de pesquisadores e professores formadores. Resgatamos Morettini (2012, p. 59), por concordarmos com a sua afirmação de que “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, pois é, através dos outros, que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas”. Nesse caso, estamos aqui reiterando a importância de processos formativos com professoras com vistas à construção de conhecimento, de forma partilhada e mediada pelo outro.

Entendemos que o fato de as professoras não vivenciarem em seu cotidiano propostas dessa natureza, e não terem clareza dessa perspectiva defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, isso interfere na compreensão docente sobre a relevância de processos de aprendizagem e apropriação de conhecimentos que se dão, necessariamente, na relação com o outro. Quando perguntamos ao grupo, e ainda para Rosa na entrevista individual sobre a formação continuada em serviço e o exercício de estudo coletivo no *lócus* de trabalho, Rosa confessou nunca ter presenciado esse modelo de formação na escola em que atua:

“Nunca vi aqui. Somente as formações que elas têm, geralmente uma vez por ano elas encontram, ou às vezes alguns cursos que a própria Secretaria oferece, daí elas se formam, né, tem essa preparação, mas aqui dentro, não; deveríamos fazer, mas não tem isso”. (diretora Rosa)

“Pra te ser sincera eu não tenho essa experiência. Eu não vi isso aqui ainda. O que eu vejo é o supervisor sentando com as meninas. Eles têm uns instrumentais para serem preenchidos. Então tem essa troca de informações, de conteúdos, entre o supervisor, as meninas e os professores da sala”. (diretora Rosa)

Moraes (2001) ressalta o quanto o movimento de desvalorização e marginalização dos debates teóricos, de ‘recoo da teoria’ ganhou força no meio educacional brasileiro, mediante uma lógica capitalista de produção acadêmica, de promoção do individualismo. A autora chama atenção para a importância de se analisar esse progressivo recoo da teoria em pesquisas educacionais que tem trazido implicações epistemológicas, éticas e políticas na produção de conhecimento na área.

Só a teoria associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as histórias de vida coladas ao cotidiano – são capazes de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “micro-objetos”, fragmentos descolados e, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não homofóbica. (Moraes, 2001, p. 19, destaque da autora)

Reafirmando o discurso da autora, acrescentamos que o estudo aprofundado da teoria poderá auxiliar as professoras em sua formação, no seu desenvolvimento profissional, na desconstrução de paradigmas e estereótipos no âmbito da escola e também na efetivação de uma pedagogia radicalmente não excludente e, por assim dizer, inclusiva e capaz de colocar o professor como protagonista de sua prática. Nesse sentido, recorremos a Morettini (2012) quando afirma:

A constituição do educador como protagonista de sua prática é um processo construído lentamente e, a teoria vista na academia pode, muitas vezes, não ser útil, da forma como é estudada. Necessário se faz outra visão da teoria, na medida em que o professor vai se apossando lentamente dela; oferecer a teoria aos professores que estiverem em busca de novas referências para a reflexão de seu trabalho. (p. 69)

A diretora Rosa externou sua opinião sobre a formação continuada como sendo “*a formação após a Universidade*” que é muito importante para ampliar técnica e conhecimentos teóricos; considera muito relevante, ainda, o encantamento docente pelo seu trabalho (conforme citado anteriormente) e questiona onde poderia encontrar tal formação, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

“Quando a gente fala de formação continuada, além da técnica e do conhecimento teórico que a gente busca, porque a gente sabe também que o conhecimento teórico é importantíssimo, nós precisamos trabalhar com essa formação continuada do encanto, e onde buscar isso?”. (diretora Rosa)

“O professor busca por formação continuada, mas ele não tem o hábito de pesquisa, e ele não pesquisa, por exemplo, por algo se eu estou numa escola, ele não pesquisa nem a história da escola. Que escola é essa? Como ela se formou? Quem forma os primeiros gestores? Que tipo de aluno? Sabe a história geográfica, o aspecto físico, social do bairro, dos alunos? Isso pra mim também é formação continuada. É o texto dentro do contexto. Então a gente percebe que não acontece nem o mínimo. Não tem o mínimo de desejo por essa busca. Não no aspecto global, mas pelo menos particular, eu noto que há uma grande porcentagem de pessoas que não entendem, mas também não procuram pelo mínimo de formação continuada”. (diretora Rosa)

Quando dialogamos com Rosa sobre sua percepção acerca de as professoras não terem o hábito de estudo e pesquisa, ou mesmo destas não terem interesse em participar de

processos de formação continuada, vimos que ela identifica que muitas professoras não aproveitam as oportunidades oferecidas, pois parece não se sentir “*tocadas*” pelas propostas e não dão continuidade à essa formação. Rosa demonstra preocupar-se com essa situação e interesse em fazer algo para modificar. Considera, como gestora, que é seu papel também contribuir com a prática das professoras, buscando mobilizá-las para o estudo, apoiando em suas dificuldades. Durante o diálogo com Rosa, percebemos o efeito de nossa mediação quando se pôs a questionar-se, colocou-se na cena, incluindo-se e engajando-se em busca de soluções.

“O termo formação continuada é muito amplo, porque muitas vezes ela é oferecida e oportunizada a todos, mas nem todos aproveitam. . . e aí continuar essa formação também que é o problema. Então há dois aspectos a serem considerados: a oportunidade e a efetivação dessa formação. Porque muitos têm, mas não concretizam, alguns porque não acreditam, outros porque não entenderam, outros pela dupla jornada, estão cansados”. (diretora Rosa)

“Como fazer o professor vestir a camisa né? Então nós não temos assim uma fórmula, mas precisamos achar, porque o que está sendo prejudicado toda a sociedade. Porque eu quis dizer assim, é um olhar amplo que a gente tem que ter porque estamos caminhando mesmo para as ruínas. E começa aqui [na escola], é triste falar isso mas é verdade. Então é sofredor porque angustia, porque. . . o que eu posso fazer?” (diretora Rosa)

“Eu tento buscar essas parcerias. . . como eu tenho feito aqui. . . A literatura eu não acho que toca todas as pessoas do mesmo jeito, talvez a dança que eu vejo que eles gostam. . . e agora você me abriu um caminho, para essa questão de oferecer um espaço para os professores”. (diretora Rosa)

“Fico aqui pensando como fazer com que esse projeto de música atenda mais professores, ou outro projeto”. (diretora Rosa)

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) relatam que, por muito tempo, a formação continuada foi utilizada para cumprir uma exigência social e como alternativa para suprir falhas na formação inicial, sanar dificuldades cotidianas, implantar políticas, fornecer certificados para melhorar salários, dentre outros. Assim, muitas propostas basearam-se em uma concepção tecnicista de formação, semelhante a cursos oferecidos em empresas, cujo foco é lucrativo. Tais propostas receberam nomeação de treinamento, capacitação, reciclagem, dentre outras nomenclaturas, desqualificando os saberes docentes e desrespeitando a realidade docente e seu contexto de atuação. Ainda hoje nos deparamos com esse modelo de formação, como pudemos ver pelo relato das professoras da presente pesquisa.

Nóvoa (2017) esclarece sua posição sobre formação continuada, que, em sua percepção, deve acontecer de forma partilhada entre docentes.

Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente actualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objectivo de compreender e melhorar o trabalho docente. (Nóvoa, 2017, p. 1125)

Na percepção de Rodrigues (2014), formação em serviço, formação continuada ou formação permanente são sinônimas e devem ser oportunizadas aos professores com vistas ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Para o autor, durante a formação em serviço, os professores têm a oportunidade de refletir sobre os problemas concretos vivenciados no cotidiano da escola e poderão se beneficiar de discussões de casos em grupo, e de apoio de supervisão pedagógica para encaminhamentos das questões identificadas. Nas palavras de Rodrigues (2014, p. 16), “A formação em serviço é antes de mais, o estabelecimento de uma parceria com vista ao desenvolvimento profissional”.

Defendemos que a formação continuada docente deve ser encarada como um processo cotidiano, permanente, e não como um curso rápido para suprir necessidades práticas dos professores na sua tarefa diária e pontual. Precisa percorrer e abarcar todo o percurso profissional docente, contemplar experiências pessoais e profissionais, trazendo contribuições para a constituição dos professores e o desenvolvimento profissional docente. (Alvarado-Prada, Freitas, & Freitas, 2010; Nunes & Buiatti, 2015; Vicentini & Sadalla, 2008; Gatti, 2015).

Além disso, em nossa compreensão o desenvolvimento profissional docente envolve questões pessoais e profissionais, e ocorre no decurso da vida dos sujeitos, compondo, de uma forma mais ampla, o desenvolvimento humano. Ao resgatarmos o desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana, vemos que se trata de um processo complexo, contínuo, de reorganização das funções psicológicas superiores, que se origina nas relações sociais; é composto por elementos biológicos, mas determinado pela cultura. Partindo desse princípio, e entendendo o desenvolvimento profissional como parte do desenvolvimento humano, reiteramos que para o processo de desenvolvimento profissional ocorrer, é preciso que se leve em conta mais do que técnicas bem aplicadas, pois tal desenvolvimento está intimamente ligado às relações e interações ocorridas ao longo da vida do sujeito. (Nasciutti, 2017).

Estamos de acordo com Morettini (2012) quando afirma que:

A partir da Teoria Histórico-Cultural, entende-se que o professor vai se constituindo em sua formação docente, como um profissional, num processo que acontece numa gradual transformação, nas relações sociais que estabelece, na atividade que realiza, nos diferentes grupos em que participa, de acordo com suas condições objetivas de vida. Para se humanizar ele tem que se apropriar dos bens da cultura, historicamente acumulados, processo que o impedirá de se alienar. (Morettini, 2012, p. 75).

Quando o tema “formação para a educação inclusiva” foi discutido nos encontros com as professoras, muitas anunciaram que não se sentem preparadas para lidar com as diferenças presentes em sala de aula. Queixaram-se de que falta uma formação adequada, bem como apoio do sistema para que elas consigam realizar um trabalho em uma perspectiva inclusiva. Percebemos pelas suas falas que mesmo que nós tenhamos dialogado sobre os princípios da educação inclusiva em uma expectativa de educação para todos, ao se referirem à formação para atuarem em uma perspectiva inclusiva, as professoras continuaram focando os alunos com deficiência em suas falas. Nesse sentido, consideram que a educação precisa melhorar e que esse preparo e formação devam vir da universidade.

“Eu acho que esse preparo devia vir desde a universidade porque a gente não é preparado para lidar com a criança que é especial não, que tem deficiência. Quando ela chega pra gente é como se fosse um ‘ET’ mesmo”. (professora Malu)

“Então, acho que os profissionais precisavam de preparação. . . porque eu vou ser sincera, nós não somos preparados. Hoje se fala mais disso, mas quando nós estudamos na escola regular esse assunto era o maior palavrão. Venhamos e convenhamos. Hoje, Graças a Deus, esse assunto é mais discutido. Então muitos profissionais não estão preparados para isso e nesse despreparo ele acaba excluindo os outros alunos em decorrência do aluno que precisa de mais atenção”. (professora Ana Maria)

“Teve um dia lá na outra escola, pra ver a falta de preparo nosso, a menina com paralisia cerebral bem complicada e ela já tinha ficado dois anos comigo. Eu tinha muito medo de lidar com ela, magrinha, medo de tirar da cadeira. . . E na escola precisava colocar a menina junto com os meninos, e tal, e na maior boa vontade, todos vinham me ajudar porque era eu sozinha no primeiro período e a menina e os outros alunos. . . Aí um belo dia alguém teve uma bela ideia de convidar o pessoal da AACD para ir lá e falar um pouquinho com a gente. Tudo que a gente fazia era errado. Tudo. Eles iam falando assim e a gente só olhando uma pra outra. Então essas coisas é que a gente sente falta, de orientação prática”. (professora Clarice)

“Às vezes eu sinto falta de apoio do Sistema pra que as coisas melhorem. A educação precisa muito caminhar. Ela precisa muito abraçar essa inclusão porque no papel ela é muito bonita, mas na realidade mesmo, ainda tá muito distante”. (professora Paula)

“É difícil falar de inclusão porque às vezes a gente não tá preparado pra aquilo ali. Você olha aquele menino, ele não participa, ele não faz, aí ele não interage com a aula. Aí você

consegue analisar: será que eu tô passando aquilo ali pra ele, será que do jeito, da forma como eu tô passando não tá atingindo ele?”. (professora Clarice)

Aqui vale a reflexão sobre o termo “*preparado*”, usado pelas professoras na pesquisa realizada (comum no discurso docente), em que, de forma idealizada, espera-se que haja uma preparação específica para atuar frente às diferenças humanas. Em nossa compreensão, é preciso que todos tenham a consciência de que como docentes deverão se colocar em um lugar permanente de experimentações, em um processo contínuo de formação, dentro de um espaço e contexto cultural, histórico e repleto de diferenças e possibilidades de transformações. Assim, recorremos a Freire (1996) quando chama a atenção para a importância da criticidade do professor e o inacabamento do ser humano.

Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (p. 50).

Quando dialogamos com Rosa sobre a formação continuada para atuar em uma perspectiva inclusiva, percebemos que ela tem consciência da necessidade de permanente formação das professoras e de si própria em busca por uma escola de qualidade a todos.

“Quando eu falo dessa formação continuada eu falo pra mim mesma, eu tenho que buscar mais, eu tenho que saber mais, eu tenho que saber de teóricos, eu tenho que saber da literatura da inclusão que ainda é muito pobre pra mim e para as pessoas. . . pra gente começar a ter esse olhar diferenciado porque é necessário, o mais rápido possível, porque nós temos que melhorar não só o resultado de todos da escola, mas principalmente da qualidade do serviço que a gente oferece para esses meninos”. (diretora Rosa)

Nos diálogos com as professoras pudemos constatar, ainda, uma descrença e desesperança quanto aos órgãos governamentais, no sentido de contribuir com a melhoria da Educação. Explicitaram a falta de autonomia no trabalho, do excesso de burocracias e documentos a serem preenchidos e também de que, muitas vezes, não são consultadas sobre o que pensam acerca de determinados assuntos, sendo exigido que acatem o que é definido e encaminhado por instâncias superiores.

“Na rede pública em geral, nós nos sentimos como fantoche. Chega da Superintendência uma resolução e você tem que simplesmente acatar, seja bom pra você ou não seja, diz que é uma democracia, mas uma democracia que a parte mais interessada não participa”. (professora Jiane)

“Então você vê a questão da reprovação. Hoje em dia não podemos reprovar um aluno. Pra reprovar um aluno tem que fazer tanta coisa, preencher tanto relatório pra justificar porque aquele aluno foi reprovado e mesmo assim, às vezes a gente reprova e depois eles aprovam, desconsiderando tudo o que fizemos”. (professor Carlos)

Concordamos com André (2016, p. 19) quando afirma que “os professores são profissionais da relação, mediadores da cultura, analistas simbólicos que resolvem problemas diante de realidades incertas” e, nesse sentido, consideramos imprescindível que eles possam ter mais autonomia de trabalho e se sintam protagonistas de seu fazer na escola. Em nossa pesquisa, identificamos motivação para o estudo e desejo de melhoria em sua condição de atuação, mesmo diante de tantas dificuldades vivenciadas e anunciadas pelas professoras participantes referentes a cursos de capacitação inadequados e insuficientes; outros espaços de formação que muitas vezes não contribuem; falta de apoio do governo. E, apesar dos equívocos e desconhecimento das participantes referentes à forma de apropriação de conhecimento, observamos o envolvimento delas em todos os encontros formativos propostos nesta pesquisa, mostrando-se assíduas, comprometidas, interessadas e confirmando nossa percepção por meio de suas falas. No 9º encontro formativo, pedimos às professoras que fizessem uma avaliação sobre o processo vivido e sua participação na pesquisa e pudemos perceber que, de uma maneira geral, a maioria sentiu-se realizada:

“E a gente foi tentando direcionar para a prática da sala de aula, para a convivência com os nossos alunos. . . Sabe quando você fecha o olho e você vai vendo passo a passo a construção? E mais, a sala de aula, igual eu sempre falo, depois que a gente faz algo que é produtivo pra gente, que mexe com a gente, não tem como você chegar numa sala de aula e ser do mesmo jeito”. (professora Paula)

“Querida agradecer esse momento, porque acho que nos ajudou muito, a princípio a gente pensou: ‘ah, sei não’, mas depois a gente foi vivendo, e passou a gostar, né, muito obrigada”. (professora Malu)

“Eu comentei com a Jiane outro dia porque a gente vai embora juntas, e eu falei pra ela que eu tava achando os nossos encontros ótimos porque aqui a gente compartilha, escuta as experiências uns dos outros. E eu percebi que todo mundo estava gostando por causa disso e aí eu fiquei pensando como que essa experiência foi transformando a gente e fez a gente crescer tanto”. (professora Ana Maria)

“Todos os dias a gente saiu daqui e não teve um encontro ruim. Todos os encontros foram muito bons. Porque a gente saía respirando mais leve. Porque assim, só o fato de a gente chegar aqui e expor nossas frustrações, nossas alegrias já tava muito bom, porque nós não temos esse momento pra fazer isso”. (professora Jiane)

Após esses relatos das professoras, sentimo-nos impelidas a manifestar o nosso contentamento e gratidão pelo fato de terem aceitado a proposta e dissemos o seguinte:

“Eu fico pensando que tem uma questão da superioridade do saber que não houve aqui, porque aqui, a gente tá entre iguais, compartilhando experiências, e cada um tem suas experiências, mas juntos a gente vai somando. . . e assim, saber da história do outro agrega também porque o que ele tem e eu possa aprender com ele, eu entendo melhor quem é esse outro, né, porque ao relatar a história de vida dele, ele também diz quem ele é. E aí eu penso que esse espaço é disso, né, da gente trocar, e aí a gente tá falando de coisas sérias, mas das nossas vidas e de como a gente é afetado pelas coisas que a gente tem em nossa realidade, então eu fico muito feliz de vocês estarem falando disso que é o que nós estamos buscando né, Liliane?”. (colaboradora de pesquisa Carolina)¹⁰⁶

“Então, na verdade a gente constituiu um grupo aqui que é muito interessante. Desde o primeiro dia eu fiquei realmente surpresa. Eu falei: ‘eu não sei se eles vão participar, se eles vão aceitar o convite para essa participação’. Porque não era uma palestra. Aí eu lembro que um de vocês falou assim: ‘a gente achou que fosse uma palestra só’. Aí eu pensei: ‘Nossa, será que a Rosa entendeu que era uma palestra? Não tem nada a ver com palestra isso que eu quero fazer aqui’ E eu nunca quis fazer uma palestra. Então eu acho que é isso mesmo. É um bate papo mesmo, de coisas importantíssimas, dar um espaço para vocês falarem de coisas que vivem no cotidiano, e que os autores trazem, e vocês só materializam o que os autores já trazem. Então, pra mim não tinha muito sentido ficar aqui dando palestra. E quando eu fui transcrever os encontros, eu vi tantas coisas importantes que vocês trouxeram. Desde o primeiro dia vocês aceitaram o convite dessa partilha, dessa conversa, dessa roda de conversa, desse diálogo mais livre, mais a vontade e eu fiquei muito feliz. Eu só tenho mesmo a agradecer mais uma vez por ter vivido isso e tô aqui já vivendo o luto da separação, da partida”. (pesquisadora Liliane)

As docentes fizeram, também, comentários interessantes sobre a dinâmica desse último encontro, em que se depararam com os trabalhos produzidos por elas expostos junto com algumas reproduções de obras de arte e poemas de artistas e autores conhecidos e desconhecidos.

“Quando eu vi o meu trabalho e os dos meus colegas, gente, eu fiquei assim, me sentindo tão importante e eu pensei, nossa, acho que meus alunos adoram quando a gente expõe! E acho que isso é um incentivo para que a gente exponha mais coisas deles, entendeu? Que a gente leve isso adiante porque me senti muito importante. Falei assim: ‘nossa, que legal, né?’ Então assim, foi o que mais me tocou, eu chegar aqui e me ver, né e ver os nossos trabalhos expostos aqui, né? E também agradecer a você Liliane, pela paciência, porque assim, não é fácil também ficar ouvindo a gente chegar aqui e despejar tudo em você”. (professora Malu)

¹⁰⁶ Vale ressaltar que a colaboradora de pesquisa se pronunciou verbalmente poucas vezes, ao longo dos encontros, e que escolhemos algumas de suas falas porque consideramos significativas para a análise que nos propusemos a fazer. Destacamos ainda que Carolina optou por não escolher nome fictício e autorizou a divulgar seu próprio nome neste estudo.

“Nossa, eu não olhei nenhuma imagem, engraçado, eu acho que não sou muito das artes visuais. Eu olhei mais para os textos escritos e os trabalhos que a gente produziu. E ali no trabalho da Rubiana eu fiquei lembrando das histórias e aquele dia foi muito bom, que a gente ficou comentando né, Carlos, que a gente descobriu coisas uns dos outros, e a gente comentou sobre essa linha do tempo e cada um contou sua história e a gente ouviu e comentou na hora, então me chamou mais atenção foram os textos e os trabalhos que a gente produziu. Muito legal!”. (professora Clarice)

“Me chamou mais atenção quando eu entrei e vi nossos trabalhos. Eu pensei: ‘Nossa, olha os nossos trabalhos’. Então o que me chamou mais a atenção foi o conjunto. Qual a diferença da unidade e do conjunto? O conjunto é muito mais bonito, mais forte, mais prazeroso e o resultado disso tudo? Parecia que era tão pequeno, mas no final dá um a mais na vida da gente!”. (professora Jiane)

Vale ressaltar que, em encontros anteriores também, mesmo que não tenhamos perguntado às professoras suas percepções sobre os encontros formativos e as discussões coletivas, algumas, espontaneamente expressaram suas opiniões conforme podemos ver abaixo:

“Outro dia eu tava até comentando com a Jiane. Alguém perguntou pra nós: ‘E o curso? Como que tá?’ Nossa, a gente tá gostando. É muito bom!! E aí a gente falou: ‘Sabe o que a gente tá gostando? Porque a gente tem esse espaço pra falar, porque quando a gente vai para algum curso nunca tem tempo pra gente falar o que pensa’. E aqui tudo que a gente fala você vai assim e completa o que a gente queria falar. Então assim, tá sendo gratificante pra nós. Eu tô gostando demais”. (professora Ana Maria)

“A gente sai daqui mais leve. Tira um peso da gente. Eu acho assim que o fato de a gente falar o que tá sentindo, falar as coisas que acontecem, por mais simples que sejam, é uma forma da gente descarregar um pouco aquela energia, aquele peso que a gente fica, e a gente sai daqui mais leve. Então nós queremos te agradecer por isso”. (professora Jiane)

“E eu acho isso interessante Liliane, porque a gente ficou juntas 200 dias quase e se for analisar quantas horas ficamos aqui no grupo, tipo, eu via a Cecília todo dia e nunca imaginei que a escola não fosse a opção dela. Então no grupo. . . eu vim a conhecer muita coisa da vida dela, e ela da minha, e ela da vida dela e a gente foi ouvindo cada uma muito mais do que os outros dias todos que a gente ficou junto. A gente teve reuniões, festas, coisas que a gente teve que passar junto, mas foi aqui que nos conhecemos melhor. A gente ficou à vontade, quem não quis falar, e gosta mais de ouvir, ficou lá no seu cantinho, ninguém foi obrigado a falar nada também, e é difícil a gente ter isso”. (professora Clarice)

“Sabe o que eu percebo que é natural, deve ser seu objetivo também, um bate papo e acaba que cada atividade que você propõe vai fluindo tão naturalmente que parece que a gente está num happy hour”. (professora Jiane).

Resgatamos aqui, também, trecho da fala da colaboradora de pesquisa Carolina sobre sua percepção acerca do processo vivido nos encontros e que, em nossa compreensão, explicita o quanto uma proposta formativa como essa pode desencadear processos de

desenvolvimento em todos os envolvidos, em um movimento dialético e recíproco de construção de conhecimento.

“Teve algum encontro que eu não me lembro direitinho, mas que eu fiquei muito mobilizada. E eu pensei que nossos encontros têm sido reflexivos, mas também tem sido transformadores porque a gente tem sido afetado, pelo afeto mesmo, seja pelo recurso que mobilizou a discussão ou de uma fala de uma professora. Então, foram os afetos mesmo que foram mobilizados nos encontros e desencontros a partir dos recursos e da fala de vocês e que os encontros suscitaram. E aí eu falei pra Liliane: ‘tem um texto’¹⁰⁷ interessante que eu li no mestrado que fala dessa afetividade na escola’. E aí esse texto vai abordar um pouquinho sobre quais sentimentos que os professores vivenciam nas práticas, e aí eles falaram o que acharam mais interessante e o que ficou dos professores é que eles têm várias sensações, várias experiências, são tocados e sensibilizados por várias histórias, mas que prevalece o sentimento de angústia, frustração, desespero. ‘Cadê os parceiros? Família?’ Mas nesse texto também falava que no coletivo, nesses momentos de troca, de reflexão, o coletivo mesmo, eles eram transformadores, e que a gente precisava investir nesses espaços na escola. Aí eu falei ‘nossa, tem tudo a ver com esse momento que a gente tem conversado!’. E eu acho que dá algumas pistas pra gente ir se fortalecendo aqui”. (colaboradora de pesquisa Carolina)

Pudemos perceber pelos depoimentos que esse espaço de escuta e de compartilhamento de experiências oferecido foi vivenciado com efetivo envolvimento e valorizado por todos, o que confirma a relevância de espaços como esse no cotidiano escolar. Nesse sentido, ressaltamos como primordial que as professoras possam contar com outros momentos semelhantes, em que tenham direito a voz, onde haja o protagonismo docente (André, 2016). Destacamos também o efeito terapêutico desses encontros, apesar de não ser o objetivo do presente trabalho.

Em um dos encontros, a professora Malu externou o seu desejo de que o governo propusesse projetos institucionais em que os docentes pudessem ser atendidos e cuidados. Em sua perspectiva, as necessidades das professoras não são reconhecidas e a maioria dos projetos foca no atendimento a alunos.

“Eu acho assim Liliane, o governo tem que ter um olhar voltado para o professor, porque ele só pensa no aluno; é o tempo todo. Tudo é voltado para o aluno. Se tem, por exemplo, uma faculdade que faz um convênio com psicólogo, não é para tratar o professor, é para tratar o aluno. O professor não tem vez! E o professor precisa ser tratado e cuidado”. (professora Malu)

Aqui, Malu deixa clara a sua expectativa quanto ao trabalho do psicólogo clínico, no sentido de atendimento e tratamento de professores em uma perspectiva de atuar na saúde

¹⁰⁷ A referência do texto mencionado é: Souza, V. L. T. de; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. de. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária do docente: o olhar da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537. Vale ressaltar que foi indicado como texto base no 7º encontro formativo.

mental e individual dos sujeitos. Apesar de termos ciência de que o trabalho de Psicologia Escolar é realizado em outra direção, legitimamos a queixa da professora Malu, pois identificamos a necessidade também desse apoio docente, tendo em vista os inúmeros desafios vividos na escola e a rotina de trabalho, de fato, exaustiva que muitas vezes adoece e inviabiliza a continuidade de seu trabalho na docência. Facci, Urt e Barros (2018) realizaram uma pesquisa com professores da Educação Básica, em que puderam perceber o quanto estão frequentes as situações de readaptação na função docente em virtude das exigências que são postas, nas palavras das autoras: “O professor está cada vez mais extenuado pela intensificação do trabalho, ficando susceptível ao adoecimento, uma vez que tem que extrapolar os seus limites”. (p. 284).

Retornamos à escola, um ano após a realização da pesquisa para entrevistarmos novamente Rosa, buscando complementar informações sobre as percepções dela acerca dos temas: formação continuada, desenvolvimento profissional docente e educação inclusiva, além das possíveis contribuições da Psicologia Escolar nesse processo. Também perguntamos suas percepções sobre a proposta oferecida por nós e sobre o aproveitamento das professoras e Rosa relatou sua percepção sobre alguns docentes, que demonstraram ter gostado de participar da pesquisa e o desejo de dar continuidade a esse processo formativo. Vale ressaltar que esse foi um momento bem interessante porque Rosa, inclusive, sentiu-se muito respeitada, valorizada e grata pelo trabalho realizado com as professoras e pelo nosso retorno na ocasião dessa segunda entrevista:

“Eu notei pelo fato de virem até minha sala e darem aquele feedback: ‘Nossa Rosa, o quanto foi legal aquele curso? Eu não pensava assim!’ Além do olhar em relação aos temas trabalhados, a percepção da mudança de pensamento sobre os temas. E quatro delas, especialmente, falaram da vontade de pesquisar. Sabe aquela coisa do professor demonstrar interesse em pesquisar, em estudar? Vi que fortaleceu o que elas já tinham também dentro delas. Mas o fato delas virem aqui e falarem sobre isso, isso pra mim é muito significativo, é sinal de que fez sentido o que falaram, discutiram, estudaram, e isso, conseqüentemente, apesar delas já serem excelentes professoras, contribuiu ainda mais para o que elas fazem em sala de aula”. (diretora Rosa)

Em nossa compreensão, a escola, espaço por excelência para o aluno se apropriar do conhecimento científico acumulado pela humanidade, representa também um espaço potencial de formação e desenvolvimento profissional docente. É na graduação e nos cursos de formação continuada que as professoras se constituem, mas é também no contexto de trabalho e nas experiências vivenciadas ao longo de sua vida, que elas se desenvolvem profissionalmente, e constroem na relação com o outro, novos conhecimentos. Conforme

anunciado por Prezotto, Ferreira e Aragão (2015, p. 27): “Os conhecimentos detidos por cada profissional (mas que foram criados coletivamente em outros espaços e relações) são compartilhados no espaço coletivo, dando oportunidade para que novas apropriações aconteçam”.

Quando Rosa aponta que as professoras se beneficiaram das discussões em grupo, e que quatro delas, inclusive, manifestaram interesse em se envolver em pesquisa, em estudos que fundamentem sua própria prática, percebemos um efeito relevante dos encontros formativos, porque, em nossa compreensão, quando as professoras se tornam pesquisadoras da sua própria prática, ou se engajam em grupos de pesquisa continuamente, existem grandes chances de que elas se desenvolvam profissionalmente. No ponto de vista de André (2016):

A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamental da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor. (p. 32)

Quanto à relevância da continuidade do estudo e formação docente após a graduação, e ao longo do percurso profissional docente, vejamos a fala da professora Jiane em um dos encontros formativos:

“Faculdade é um pouco utópico né, essa é a verdade. A realidade que as crianças enfrentam, a situação em que elas vivem [é outra], e isso não é por conta de ser escola pública, da periferia não, porque hoje todos os bairros que você for têm as suas especificidades, então eu acho que você chegar numa sala de aula. . . a realidade é outra mesmo, por isso que temos que estar sempre estudando a nossa própria realidade”. (professora Jiane)

Nessa fala da professora, ressaltamos a importância do estudo permanente e destacamos a necessidade de uma maior conexão entre teoria e prática, ou seja, as professoras necessitam estar fundamentadas teoricamente para que consigam transpor para sua prática tais elementos teóricos e, então, possam compreender melhor o processo educacional, experimentar novas estratégias em sala de aula e realizar diferentes interações com os alunos, no seu contexto concreto de escola e comunidade. Se a professora é conhecedora de seu conteúdo específico, foi formada para aquele conteúdo, o que falta a ela para aplicar esse conhecimento na prática e de forma que todos o acessem?

Saviani (2010) considera que para qualquer docente ampliar o processo de desenvolvimento da consciência pedagógica são necessários os seguintes requisitos:

a) Uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b) condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado; c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores. (Saviani, 2010, p. 209).

Dentro disso, e cientes de que mesmo tendo recebido uma adequada formação inicial, afirmamos que isso não dispensa a necessidade de as professoras estarem em processo contínuo de formação. Esse processo poderá ocorrer por meio de encontros coletivos para estudo teórico e discussão de sua prática, ou através de grupos de pesquisa ou, ainda, outros espaços de formação que oportunizem não só momentos de partilhas de experiências, mas também de alinhamento dessas com a teoria. Além disso, reiteramos a importância da participação política das professoras em sindicatos, em comissões e fóruns de discussão sobre a carreira docente e a educação, exercitando sua luta, no coletivo, por melhores condições de trabalho, o que, certamente, ampliará sua formação pessoal e profissional.

Outro aspecto relevante que destacamos é que as professoras tenham a oportunidade de acesso a espaços de arte, esporte, lazer, pois essas dimensões também poderão trazer contribuições efetivas ao seu desenvolvimento. Assim, as políticas públicas precisam garantir a todos os sujeitos, condições dignas e de acesso ao conhecimento, à educação, à arte, à cultura, à saúde, ao lazer. Enquanto isso não se der, em termos de políticas públicas, dificilmente mudanças significativas ocorrerão na educação, na humanização dos sujeitos, na emancipação humana.

Saviani (2010) ressalta que a importância da escola está em formar cidadãos críticos, sujeitos pensantes para viver em sociedade, exercendo direitos civis e políticos e buscando soluções para os problemas da sociedade.

A formação para a cidadania implica a capacidade de os indivíduos compreenderem a sociedade e participarem da solução de seus problemas. Formar o cidadão é formar para viver em sociedade. E essa é a razão de ser da escola. Portanto, ao formar bem seus alunos, a escola estará formando cidadãos. Isso requer um trabalho conjunto envolvendo todo o corpo docente e incidindo sobre todos os componentes curriculares. (p. 181).

Quando questionamos as participantes da pesquisa sobre as possibilidades de a escola e de as professoras contribuírem para seus alunos se tornarem cidadãos, sujeitos críticos, autônomos, participativos, pertencentes a uma sociedade, e na busca para a melhoria dessa sociedade, muitas ficaram em silêncio e as que externaram sua percepção deixaram claro que

não identificam nelas mesmas essas possibilidades, dada a condição concreta de sua formação humana e profissional, como podemos ver pelas falas a seguir:

*“Pra tudo isso a gente precisa de muito ainda, não precisa? De profissionais que incentivem. Porque a gente não tá preparado pra isso, não foi formado pra isso. A gente tá preparado pra dar aula de matérias que a gente foi preparado, mas pra preparar esse menino, pra incentivar ele, pra dar esse choque de realidade nele, pra mostrar que ele precisa ir, precisa de muita gente, não precisa? **Precisa de psicólogo**”.* (professora Ana Maria, destaque nosso)

*“**Precisava fazer psicologia**”.* (professora Rubiana, destaque nosso).

*“Nossa, eu **precisava ter estudado Psicologia** porque isso iria me ajudar. Mas como eu não fiz, eu vejo que um profissional de Psicologia ajudaria muito uma escola, mesmo que de forma indireta como você está fazendo, porque nos norteiam de alguma forma, com algum olhar, com algum material, com alguma estratégia, porque por mais que se pense que não, né, uma escuta, uma visita, uma palestra já nos ajuda muito. Isso é muito rico pra gente. Às vezes nos direciona, nos mostra pra encaminhar para tal lugar, nos diz o que fazer. A gente precisa disso. Nossa, quem me dera, se o Estado tivesse um profissional assim, poderia ser só um, não precisava ter mais”.* (diretora Rosa, destaque nosso)

Destacamos que há uma diferença entre cursar Psicologia para tornar-se psicólogo e aprender conteúdos da Psicologia, ministrados em disciplinas específicas de cursos de licenciatura, cujos conteúdos consideramos extremamente válidos para o processo de formação inicial, desde que sejam contextualizados e trabalhados de forma reflexiva e crítica, e busquem superar a visão tradicional da Psicologia na explicação sobre o fracasso escolar. Resguardadas essas condições, acreditamos na potencialidade de discussões, no campo da Psicologia, na formação inicial de professores, que poderão romper com visões naturalizantes sobre o desenvolvimento humano e promover a problematização e ampliação da leitura sobre questões escolares sem focar ou culpabilizar os indivíduos, levando os futuros professores a se tornarem parceiros nessa luta. (Checchia, 2015).

Pela fala das participantes, percebemos que elas parecem considerar como válido o apoio do profissional de Psicologia em sua prática, auxiliando-os no trabalho cotidiano. Por outro lado, demonstram ter uma visão idealizada sobre o papel do psicólogo, que tudo vê, tudo sabe e tudo resolve. Percebemos que essa visão do psicólogo está relacionada ao modo como a Psicologia entrou na escola, com o viés da psicometria, distribuindo laudos e avaliações diagnósticas como verdades absolutas, deixando marcas históricas e um lugar onipotente de um suposto saber, determinista, relacionado ao desenvolvimento humano (Barbosa, 2011). Sabemos que a Psicologia Escolar tem contribuições a dar, desde que considere as especificidades do contexto de atuação, e dos sujeitos ali envolvidos, e assuma posturas e ações críticas e embasadas teoricamente. Sendo assim, apostamos em uma atuação

em Psicologia Escolar que seja crítica, reflexiva, sensível, propositiva e que busque, por meio do diálogo com os diferentes sujeitos, possibilidades de ampliação de desenvolvimento humano. Nesse sentido, recorremos a S. M. C. Silva (2005) quando aponta que:

Em relação à atuação do psicólogo na escola, destaco a importância de uma interlocução que propicie a circulação dos discursos, imprescindível para a mudança, porque somente dessa maneira as pessoas podem se implicar e se responsabilizar por suas palavras e comportamentos. (p. 161).

Assim, cabe a esse profissional desenvolver uma ação mediadora junto às professoras na escola que promova diálogo, escuta dos dilemas, problematização das queixas identificadas pelos sujeitos e proposição coletiva de caminhos a percorrer, no sentido de melhor compreensão e desenvolvimento do processo educacional.

Percebemos que a diretora Rosa não tinha, inicialmente, clareza do trabalho do psicólogo escolar junto às professoras, como forma de contribuir com a sua prática e formação docente e após a participação nos encontros isso parece ter se modificado.

“Eu não conhecia essa realidade do psicólogo escolar, nós não temos esse profissional e eu nunca tinha visto essa atuação, mas agora eu posso imaginar qual seria a função dele; principalmente atuar nas questões escolares, e realizar uma análise profunda que vai desde a vida familiar do aluno e tudo que envolve ele, e realizar um processo de estudo com o professor sobre diferentes temas e sobre a vida escolar do menino”. (diretora Rosa)

É importante ressaltar que o motivo de quase sempre não se ter nitidez sobre o trabalho de Psicologia Escolar está relacionado também ao fato da ausência de psicólogos na rede de ensino público¹⁰⁸, sendo que tal realidade está próxima de ser modificada, tendo em vista o Projeto de Lei 3.688/2000, que dispõe sobre serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica, aprovado no ano de 2019 e transformado na Lei ordinária 13.935/2019¹⁰⁹.

Além disso, cumpre sublinhar a importância da parceria entre docentes e psicólogos escolares, bem como o respeito mútuo pelo trabalho de ambos, de forma que se construa um trabalho ético, inclusivo e promotor de aprendizagem e desenvolvimento humano. Desse modo, é interessante que a professora considere o psicólogo como um profissional que está ao

¹⁰⁸ Vale ressaltar a condição diferenciada dos Colégios de Aplicação pelo fato de a maioria deles contarem em seu quadro com psicólogos escolares. Para maiores informações buscar a seguinte referência: Lima (2015).

¹⁰⁹ Para maiores informações sobre essa lei acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

seu lado para buscarem juntos refletir sobre a prática e auxiliar na resolução dos conflitos e desafios do cotidiano. (Sadalla & Carvalho, 2002).

Nas palavras de S. M. C. Silva (2005, p.156): “Acreditar no professor, valorizá-lo no aspecto pessoal e profissional, mostrando que é possível construir conhecimentos por meio de reflexões sobre a sua prática, podem ser tarefas assumidas pelo psicólogo escolar”. Assim como, reconhecer a importância dos conhecimentos da Psicologia e legitimar as ações do psicólogo escolar como favorecedoras de melhorias no processo de escolarização tornam-se imprescindíveis ao professor para que a parceria entre ambos profissionais se estabeleça e solidifique.

Tanamachi (2006, p. 72), pautada na Psicologia Histórico-Cultural, ao discutir a relação entre Psicologia e Pedagogia, assinala que “o objeto da Psicologia é constituído pelas leis de desenvolvimento do psiquismo” e o objeto da Pedagogia “é constituído pelas leis específicas da educação e ensino”. A autora defende que, na atuação da Psicologia Escolar, não se deve substituir a ação do professor pelo objeto da Psicologia, mas desenvolver um trabalho em Psicologia em que os conhecimentos dessa área sejam estruturados, explicitados e considerados pelo professor como essenciais ao desenvolvimento humano. Assim, tanto profissionais da Psicologia como da Pedagogia precisam contar com uma formação que amplie sua atuação. Nas palavras da autora:

A finalidade assumida para a Psicologia e para a Educação é favorecer os processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico, por meio da educação da consciência do psicólogo (dimensão educativa de sua formação) e da consciência do professor (dimensão psicológica de sua formação). (Tanamachi, 2006, p. 72).

No trabalho realizado em equipe escolar, cabem a cada um dos profissionais envolvidos, (professores, coordenadores, psicólogos escolares, dentre outros parceiros) a clareza acerca de suas funções, bem como a percepção da interdisciplinaridade, interface e articulação entre as diferentes áreas, para que não haja sobreposição de papéis, nem tampouco, disputa por espaços, uma vez que o objetivo maior a ser alcançado é a escolarização de todos os sujeitos. (Mitjáns Martínez, 2010).

Em nossa compreensão, os encontros formativos vivenciados nessa pesquisa representaram uma situação social propícia ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que possibilitaram a participação efetiva de todos no diálogo e a partilha de histórias, com ética e respeito, valorizando os aspectos pessoais e profissionais de cada um. Além disso, foi

possível perceber o estabelecimento de confiança e respeito recíproco pelo campo de saberes e práticas entre professoras, pesquisadora e colaboradora de pesquisa.

Quando as professoras mencionaram que precisariam da Psicologia (fazer o curso ou apoio do profissional da área), para contribuírem com a formação humana de seus alunos, procuramos valorizar os saberes e práticas docentes produzidas por elas, e os espaços ofertados para potencializarem suas condições, bem como muni-las de esperança e dissemos:

“Mas esse momento aqui é uma tentativa de provocar cada um de vocês para isso. Para que vocês tenham a perspectiva de dias melhores na vida de vocês, na profissão, na vida pessoal. Esse projeto mesmo da música que vocês desenvolvem aqui e que nós ficamos encantadas, envolvendo toda a comunidade, com qualidade é um exemplo de que vocês têm feito esse exercício de cidadania. Também vocês contaram sobre essa feira, de matemática, né, vocês na verdade produzem práticas muito bacanas! Tudo isso com certeza vai provocando o sujeito, vai ampliando a capacidade de expressão de seus alunos, de compreensão do mundo, da realidade e sociedade em que vivem e vai também mobilizando-os a lutarem por condições melhores, assim como vocês, professores!”. (pesquisadora Liliane).

“Eu acho que quando a gente tá no coletivo. . . tem a frase que a Liliane me ensinou quando eu fui estagiária dela, de uma música lá, juntos somos mais fortes, lá do Chico Buarque, Saltimbancos. . . e de fato, a gente é mais forte quando a gente tá junto. E aqui vocês estão juntos, nós estamos juntos, a gente formou um grupo. . . e aí, pergunto, como que a gente pode ir se ajudando e se fortalecendo pra gente transformar esses sentimentos ruins que fazem parte da vida para que não sejam sentimentos que predominem, pra que a gente possa construir outras possibilidades, desviar das pedras do caminho, e construir outras histórias e outros encontros?”. (colaboradora de pesquisa Carolina).

Vemos que as professoras, muitas vezes, não reconhecem ou valorizam suas ações, e tampouco têm a percepção de que o coletivo é potente e pode ampliar suas possibilidades de atuação. Consideramos que a atividade docente se materializa no coletivo, por meio do social e da cultura, em uma dada realidade concreta. Além disso, tal atividade se efetiva a partir das significações acerca da educação, da forma como o docente compreende os processos de ensino e aprendizagem, as políticas públicas, dentre outros elementos que perpassam o fazer docente. Levando-se em conta esses aspectos, torna-se essencial que as professoras estejam em permanente processo de formação e dialoguem com seus pares e com outros mediadores, dentre eles o profissional da Psicologia Escolar, de forma a construir conhecimentos que os auxiliem a contribuir com o desenvolvimento psíquico de seus alunos e com o seu próprio desenvolvimento profissional. Concordamos com Rossato e Constantino (2017) com o fato de que:

Nem sempre o professor (subjugado pela alienação), seja do ensino regular ou especial, exerce e/ou apreende sua função na sociedade, ou seja, como determinados conhecimentos e as formas de transmissão destes podem mascarar a sua realidade e a de seus alunos e, como os conhecimentos transmitidos podem promover o desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento

humano, as transformações na consciência do homem e as transformações na sociedade de classes antagônicas. Sendo que, a alienação do professor pode manifestar-se ainda quando a finalidade idealizada de sua atividade não se afina com o resultado final, por não saber, por exemplo, como alcançar tal finalidade, por lhe faltarem os meios, as ferramentas para isso e por não se reconhecer nesse processo. (Rossato & Constantino, pp. 140-141).

Diante desse panorama, vemos como imprescindível o apoio docente por meio de propostas de formação continuada, realizadas no contexto de trabalho das professoras, em que suas experiências práticas e os seus conhecimentos sejam valorizados, reconhecidos e elas, então, sejam impelidas a questionar, refletir, avaliar e dialogar sobre tais saberes e práticas, colocando-se como atuantes e protagonistas nesse processo na busca por transformações de seu próprio fazer docente.

Ao discutir sobre a importância da formação em serviço para atuar na educação inclusiva, Rodrigues (2014) refere-se à supervisão de professores pesquisadores ou outros mediadores como uma modalidade relevante. Vejamos a sua proposição:

Dar à formação em serviço um cariz de supervisão pedagógica. Precisamos que os professores que são os profissionais que estão “na linha de frente” das dificuldades tenham supervisão e apoio para o desenvolvimento da sua profissão. Os professores são neste aspecto, profissionais menos protegidos do que outras profissões congêneres que muito mais eficazmente dispõem de supervisão que os ajudam a resolver os seus dilemas profissionais. Para realizar projetos em que a formação em serviço seja concebida como uma supervisão é necessário *[sic]* reavivar as ligações que cada escola tem à comunidade científica (universidades e escolas superiores), aos centros de formação, e às outras escolas estabelecendo protocolos de troca de formadores e de experiências. (p. 18, destaque do autor).

Tanto Rodrigues (2014) quanto Zeichner (2010) ressaltam a relevância de maior proximidade entre professores da Educação Básica e professores de Ensino Superior, em uma perspectiva de troca de experiências e construção de saberes. Concordamos com os autores, porém, destacamos que, enquanto não houver uma atuação profissional, ética e respeitosa dos governantes em relação à educação brasileira e aos professores especificamente, dificilmente a mera articulação entre as Universidades e escolas de Educação Básica produzirá o efeito que se espera. É preciso um esforço coletivo em direção à efetivação de políticas públicas que incidam diretamente nas condições de trabalho docente e que viabilizem, ao professor, dentre outras condições, oportunidade contínua de se qualificar.

Assim, finalizamos as nossas análises, cientes da incompletude dessa tarefa, dada a impossibilidade (e complexidade) de abarcar toda a extensão do vivido nos inúmeros encontros propiciados *na* e *pela* relação social partilhada nos referidos (e ingenuamente nomeados) encontros formativos. Temos clareza de que, nos momentos com as professoras,

foram produzidas tantas outras falas e uma imensidão de outros diálogos, reflexões, questionamentos, dúvidas, proposições, e que caberiam outras possíveis interpretações sobre o fenômeno, o que tornou essa experiência, sem dúvida, irrepetível. (Zanella, 2017).

SEÇÃO 5: DOS BASTIDORES VIVIDOS ÀS CENAS CONSTRUÍDAS NA/COM A PESQUISA: INCLUIR PARA EXISTIR?

“Quero a utopia, quero tudo e mais. Quero a felicidade dos olhos de um pai. Quero a alegria muita gente feliz. Quero que a justiça reine em meu país. Quero a liberdade, quero o vinho e o pão. Quero ser amizade, quero amor, prazer. Quero nossa cidade sempre ensolarada. Os meninos e o povo no poder, eu quero ver”. (Nascimento & Brant, 1981).

O nosso objetivo nessa pesquisa foi elaborar, desenvolver e analisar uma proposta formativa de professores sobre a educação inclusiva, à luz da Psicologia Escolar em uma vertente crítica, visando contribuições ao desenvolvimento profissional docente. Na elaboração da proposta, selecionamos recursos e estratégias que pudessem mobilizar no grupo de professores, diálogo, reflexão, discussão, partilha de experiências, revisão de teorias e práticas, com vistas a possíveis transformações em sua percepção e atuação. No momento da realização da proposta, por meio do arcabouço teórico da Psicologia Escolar e Educacional em uma vertente crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, procuramos contribuir com o desenvolvimento cultural dos participantes, tendo como foco a mediação do conhecimento, dos recursos estéticos, das falas e gestos dos professores, em um movimento de aprendizado coletivo. Nas análises, buscamos compreender as falas das professoras e do professor participante¹¹⁰ e suas percepções sobre educação inclusiva e formação de professores, e ainda identificar e evidenciar *se* e *quando* os movimentos nos encontros formativos provocaram outras reflexões, percepções e novas aprendizagens aos docentes.

Temos clareza de que, em uma pesquisa qualitativa, como a que nos propusemos a realizar, não há como evidenciar com precisão se houve desenvolvimento profissional docente, mas há indícios de que tal proposta desencadeou movimentos interessantes e significativos nessa direção. Sendo assim, defendemos a importância de os professores serem apoiados cotidianamente por meio de propostas de formação continuada e permanente, que aliem experiência profissional e formação teórica, visando o desenvolvimento de um trabalho inclusivo que atenda a todos e a cada um.

Nas análises das falas das professoras e do professor participante nos encontros formativos, pudemos identificar que todos eles acreditam que para a efetivação da educação

¹¹⁰ Optamos por utilizar o termo “professoras e professor participante” nessa última seção tendo em vista que dentre os sujeitos da pesquisa havia, como já mencionado, nove professoras e um professor e quisemos destacar isso neste momento final.

inclusiva nas escolas regulares são necessárias: mudanças nas estruturas das escolas, apoio aos professores na prática cotidiana, supervisão de especialistas, articulação dos conhecimentos ensinados nas universidades com a realidade das escolas, recursos financeiros e assistenciais, além do apoio e participação efetiva das famílias.

Concordamos com os referidos apontamentos feitos pelos participantes da pesquisa. No entanto, ressaltamos a importância de os professores considerarem a relevância do papel docente no processo de inclusão escolar, para realização de um trabalho pedagógico qualitativamente diferenciado, que oportunize aos alunos apropriação do conhecimento, desenvolvimento das funções psíquicas, humanização. Para isso, torna-se premente o reconhecimento de que, para propiciar níveis potenciais de desenvolvimento nos alunos, é preciso que os professores estejam devidamente instrumentalizados de forma a favorecer tal processo o que, necessariamente, implica que os próprios professores reconheçam a importância dos estudos aprofundados e contínuos que os auxiliem em sua complexa tarefa de ensinar. Identificamos no grupo de participantes da pesquisa, o que parece comum a professores de outras escolas públicas de Educação Básica que, quando não há na rotina do trabalho docente, momentos de estudos sistemáticos e partilhas de experiências, embasados teoricamente e que mobilizem reflexão e revisão de saberes e práticas, muitas vezes, os professores mantêm uma percepção padronizada e estigmatizante sobre o desenvolvimento humano e do processo de ensino-aprendizagem, baseando-se, unicamente, em experiências pessoais ou do senso comum.

Especificamente em relação ao tema de inclusão escolar, percebemos na pesquisa que as professoras e o professor participante demonstraram-se, na maior parte do tempo, queixosos da falta de condições de trabalho. Nos momentos em que relataram suas ações frente à referida inclusão, recorreram a experiências vivenciadas na relação com alunos público-alvo da educação especial e referiram-se, na maioria das vezes, a práticas compensatórias, calcadas em valores morais, que não coadunam com uma proposta de educação inclusiva que humaniza, transforma e emancipa os sujeitos. Atribuímos isso ao fato de os docentes não contarem com espaços de formação continuada, que os auxiliem na melhor percepção sobre o trabalho realizado e sobre as teorias que sustentam suas práticas de forma a potencializá-los para que, como protagonistas de seu fazer na escola, possam se colocar em processo permanente de problematização e ressignificação de seu trabalho escolar. Além disso, as possíveis modalidades e formatos de formação continuada, por sua vez, como a aqui analisada, também precisam incidir sobre a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) dos

professores para que, por meio da aprendizagem assim instigada, estes possam desenvolver-se.

Com isso, em nossa compreensão, enquanto não houver um resgate do professor como sujeito ativo no processo de inclusão escolar, impulsionando-o a assumir um posicionamento menos estático e passivo em direção a uma escola para todos, dificilmente essa perspectiva de educação inclusiva se efetivará. Vislumbramos que esse resgate do professor como protagonista (André, 2016) no processo de inclusão poderá se dar por meio de espaços de formação continuada docente, no próprio *lócus* de trabalho do professor, valorizando a partilha de experiências e os dilemas vividos pelos docentes, além de oferecer fundamentação teórica que os auxilie na reflexão crítica sobre saberes e práticas cotidianas, como pudemos experimentar na presente pesquisa.

Em alguns momentos no grupo, principalmente nos primeiros encontros formativos, percebemos que os participantes se posicionaram de forma determinista, conservadora e desesperançosa; na maioria das vezes, culpabilizando os alunos e suas famílias pelas dificuldades vividas no processo de inclusão, como se não houvesse outras leituras, formas de compreensão, ou mesmo caminhos diferentes para os processos vividos no cotidiano da escola e relativos à inclusão. No entanto, à medida que pudemos dialogar sobre as dimensões históricas, culturais, políticas envolvidas no processo de escolarização e inclusão escolar, sobre as diferenças humanas presentes na escola, as especificidades que singularizam cada aluno como único, e ainda sobre a própria constituição do professor, identificamos que houve uma mudança na perspectiva de alguns participantes. Por meio dos recursos artísticos e estéticos como curta-metragem, música, textos e poemas, além de estratégias de discussão e produção coletiva, foi possível sensibilizá-los para o tema e ainda mobilizar algumas reflexões críticas acerca de questões que se dão no contexto educacional, e também na sociedade e que interferem na efetivação da inclusão escolar, explicitando que a mera responsabilização dos indivíduos não provoca transformações no processo de escolarização.

Considerando a importância de processos formativos permanentes, destacamos o quanto seria interessante dar continuidade às discussões com esse grupo de docentes, por meio de um estudo longitudinal. Além disso, identificamos a necessidade de ampliação da reflexão e do debate sobre todos os alunos que necessitam de apoio diferenciado na escolarização. Em nosso ponto de vista, seria pertinente discutir sobre situações de humilhação e preconceito vivenciados por estudantes na escola em razão de suas diferenças étnico-raciais e culturais que interferem no processo de aprendizagem e, muitas vezes, atuam

de forma impeditiva em seu desenvolvimento. Dentre os alunos vítimas dessa situação, destacamos os negros, estrangeiros, descendentes de povos indígenas.

Para todos os encontros, foram selecionados textos de literatura especializada de autores da Educação ou da Psicologia Escolar em uma vertente crítica e da Psicologia Histórico-Cultural sobre a temática abordada a partir das discussões realizadas durante os encontros. Assim, legitimamos as falas das professoras e do professor participante, discutindo os aspectos referentes à educação inclusiva a partir das suas próprias proposições. Identificamos que nem todos os participantes fizeram as leituras indicadas, por diferentes motivos sejam o tempo escasso, o esquecimento e ainda outros fatores. Tivemos o cuidado de, ao longo dos debates e das discussões coletivas, fazer aproximações do assunto discutido com os textos dos autores sugeridos, com o objetivo de fornecer também elementos teóricos que pudessem auxiliar nesse processo formativo, valorizando o debate teórico e científico.

Em nossa percepção, essa perspectiva de formação no contexto de trabalho, em grupo, por meio de diálogos e compartilhamentos de experiências e saberes produziu efeitos significativos nas percepções e concepções teóricas das professoras e do professor participante, com possíveis repercussões em sua prática. Vemos que a realização de processos formativos, em que os professores atuam, pode contribuir para melhorar relações interpessoais e ampliar compreensão dos problemas vividos naquele contexto, bem como a busca conjunta de enfrentamentos e possíveis soluções.

No decorrer do processo vivido com as professoras e o professor participante na referida pesquisa-formação, colocamo-nos ao lado deles, dentro de seu contexto concreto de trabalho, e da realidade que os envolve, e buscamos compreendê-los em suas especificidades e no coletivo, em seu movimento de apropriação do conhecimento. Sabemos que docentes se desenvolvem ao longo de sua vida, quando apreendem experiências sociais, reelaboram-nas e internalizam-nas e nesse processo contínuo e dialético, constituem-se como professores.

Em nossa compreensão, é imprescindível considerarmos o professor como sujeito do aprender que se apropria de conhecimentos acumulados por meio de uma relação dialética com o mundo, constituindo-se e desenvolvendo-se. Assim, defendemos, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que a constituição do sujeito se dá em um processo educativo, tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. O professor, como sujeito do aprender, constitui-se, portanto, ao longo de sua existência, por meio da apropriação da cultura, nas relações sociais que estabelece com o meio, na atividade que desenvolve e de acordo com condições concretas de sua vida. Como sujeito histórico, em sua atividade docente, busca

objetivar-se, elaborando significados e apropriando-se dos bens culturais. (Guimarães, 2017; Morettini, 2012; Pedro, 2019; Pessoa, 2018).

Responsabilizar o professor por práticas inadequadas ou por ser “malformado” é um equívoco, uma vez que sua atuação depende de condições objetivas de vida, dentro de um dado modelo de sociedade. Vale ressaltar, no entanto, que o sujeito tem um papel ativo na sua constituição e apesar de se constituir nas relações sociais, dentro de uma determinada realidade concreta, é também por meio de sua elaboração pessoal que ele interioriza as significações, sendo a apropriação da cultura fundamental para que o sujeito desenvolva sua consciência. (Facci, 2004; Morettini, 2012; Pessoa, 2018).

Reiteramos as ideias de Fontana (2003), Aragão (2012), Nasciutti (2017) e Pedro (2019), de que os aspectos pessoais e profissionais do professor o constituem, de forma contínua e dialética. Sendo assim, é preciso que o professor seja visto em sua totalidade como pessoa e como profissional. Por isso, ao longo dos encontros formativos realizados na referida pesquisa, procuramos dar voz e vez aos docentes, legitimando suas histórias de vida pessoais e profissionais relatadas e partilhadas com o grupo.

Presenciamos o quanto foi significativo para as professoras e para o professor participante narrar suas experiências no encontro em que fizemos a atividade “Linha do Tempo”; durante a atividade, eles puderam resgatar na memória momentos marcantes de suas vidas, sendo esse exercício carregado de sensações e emoções. Percebemos também o quanto o grupo foi solidário e respeitoso nesse encontro, ao acolher e prestigiar cada fala, cada depoimento. Aqui reafirmamos os benefícios de espaços coletivos como esse na escola, no sentido de propiciar diálogo, colaboração, partilha, por meio de experiências sensíveis, de forma a contribuir, significativamente, para o desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos na potencialidade de uma proposta como a experimentada nessa pesquisa. Entretanto, ressaltamos que, em nossa compreensão, não foi a proposta por si só que promoveu contribuições ao professor, mas as vivências partilhadas e mediadas no coletivo tomando por base as estratégias e os recursos artísticos ou estéticos utilizados, a participação/condução de uma pesquisadora e psicóloga escolar, além das especificidades/singularidades de cada participante ao longo dos encontros. Quanto a isso, resgatamos o depoimento da professora Jiane:

“Não é a prática que faz a gente mudar as nossas ideias e nem nossas ideias que faz a gente mudar a nossa prática. Nós mudamos de ideia por causa das vivências que temos, quando algo faz sentido pra nós. Às vezes a gente faz curso, aprende várias coisas, mas continua com

a mesma prática. Mas de repente algo que a gente aprendeu faz sentido, um dia, e a gente muda a nossa prática. E eu vivi isso aqui!''. (professora Jiane)

Reiteramos a importância de as pesquisas que visam à formação de professores não se restringirem ao desenvolvimento de ações individuais referentes ao contexto investigado, mas que sejam capazes de mexer com as estruturas políticas que representam transformações sociais (Longarezi & Silva, 2013). Temos clareza, no entanto, de que na presente pesquisa, dado o limite de tempo, o processo formativo vivenciado não foi suficiente para provocar uma efetiva ampliação e transformação social referente aos princípios da educação inclusiva. Por outro lado, de acordo com nossas análises, não podemos desconsiderar o quanto os professores, ao serem acolhidos, sentiram-se respeitados e ouvidos em suas necessidades e desafios, e acreditamos que isso poderá mobilizá-los em busca de melhorias e mudanças mais estruturais, em níveis mais abrangentes, que implicam processo de conscientização política e transformações sociais mais significativas.

No que se refere às discussões sobre a temática da educação inclusiva, consideramos que foi extremamente relevante a escolha do tema para dialogar com os professores, uma vez que as questões que envolvem a inclusão escolar são, muitas vezes, mascaradas, sendo a exclusão naturalizada. No entanto, ao abrirmos espaço para tais discussões nesta pesquisa, identificamos que o binômio inclusão/exclusão foi facilmente percebido pelas professoras e pelo professor participante, bem como o reconhecimento da sociedade altamente discriminatória da qual todos nós participamos, estruturada no pilar da desigualdade, em que as diferenças, em vez de serem valorizadas, ainda são maciçamente questionadas, rotuladas, segregadas.

Assim, no decorrer dos debates, percebemos o envolvimento efetivo dos docentes e a percepção de que cabe a todos nós, como profissionais da educação, enfrentarmos barreiras sociais e econômicas, desconstruirmos estereótipos, e permanecermos na luta por uma escola e uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Índícios dessa percepção foram identificados pelas falas dos participantes explicitadas nas análises e ainda em algumas produções como, por exemplo, o último texto coletivo produzido pelo grupo.

Podemos dizer que, nos diálogos ocorridos ao longo dos encontros formativos, presenciamos a circulação de dúvidas e questionamentos, desabafos e inquietações, angústias e sofrimentos, em direção à construção de novas ideias, percepções, concepções acerca da educação e mais especificamente da educação inclusiva, em uma perspectiva de problematização sobre a exclusão, tão presente na sociedade e no cenário educacional

brasileiro. Desse modo, constatamos um movimento interessante das professoras e professor participante que se envolveram efetivamente na proposta e aceitaram o convite para discutir, analisar, repensar, rever e ressignificar os dilemas escolares relacionados à inclusão, em busca de viabilizar que a escola cumpra sua importante função na humanização de todos os sujeitos. Aqui identificamos algumas nuances de um processo de desenvolvimento profissional docente, entendendo esse desenvolvimento como atitude de indagação, formulação de questões, busca de soluções, conforme apontado por Marcelo Garcia (2009).

Ressaltamos o grupo, durante as nossas discussões e reflexões no coletivo, que ao pensarmos na efetivação da inclusão escolar, não podemos nos conformar com caminhos ou alternativas que não estejam comprometidos com uma postura política, ética e respeitosa com todos. Reafirmamos, também, a necessidade de que, nesse processo, seja considerada a diversidade de povos, a multiplicidade de culturas e costumes que caracterizam o nosso país, o que o torna especialmente plural. Acreditamos que somente abrindo espaço para o (re)conhecimento e valorização do outro, diferente de nós e que também nos constitui, é que podemos (re)construir os caminhos a serem percorridos em busca de uma educação não excludente, em um processo permanente de avaliação e reorganização de um trabalho pedagógico qualitativamente diferenciado.

Considerando a complexidade dessa tarefa, acreditamos que, após garantir condições favoráveis de trabalho ao professor na escola, devemos partir para uma adequada e contínua formação docente que o auxilie na realização desse trabalho pedagógico diferenciado e que promova o desenvolvimento de todos os alunos. Quando o trabalho docente é devidamente instrumentalizado e consciente, conta com uma intencionalidade pedagógica e apresenta-se em condições de apropriações objetivas contínuas, é possível que traga contribuições reais para o desenvolvimento dos alunos, com ou sem deficiência, ou ainda com outras diferenças que os singularizam.

Reconhecemos que, para se efetivar a educação inclusiva, o professor precisa contar com uma rede de apoio, como mencionado, e que favorecerá a realização de seu trabalho na escola. Consideramos a formação continuada como uma das ações dessa rede de apoio, que poderá contribuir com o professor na sua prática inclusiva na escola. Dentro disso, com base no que vivenciamos com as professoras e o professor participante nesta pesquisa, no que ouvimos de seus relatos e no que apontam alguns autores da literatura especializada, listamos a seguir alguns apoios relevantes. Em nossa compreensão, tais apoios poderão auxiliar os professores na realização de um trabalho escolar que promova escolarização de todos os alunos, de forma a impulsionar desenvolvimento, respeitando as especificidades de cada um

na apropriação do conhecimento e na efetivação de uma proposta inclusiva. Como apoios internos, mencionamos os seguintes:

- da gestão escolar, por meio do respeito e valorização do trabalho pedagógico do professor, colocando-se como parceira e corresponsável nos enfrentamentos dos desafios diários e em busca de soluções para os entraves e barreiras que se apresentam no trabalho cotidiano em uma perspectiva inclusiva;
- dos próprios pares, na elaboração conjunta de planejamentos pedagógicos diferenciados e criativos, que inter-relacionem os diferentes conteúdos às diversas estratégias e possibilidades de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento de todos os alunos;
- da equipe escolar, na proposição de um Projeto Político Pedagógico consonante com uma proposta educacional inclusiva, que considere as diferenças humanas como constitutivas dos sujeitos e reconheça os diferentes ritmos e formas de aprendizagem dos alunos, valorizando as interações sociais como potencialmente promotoras de aprendizagem e desenvolvimento;
- das famílias dos alunos, colocando-se como corresponsáveis por uma formação humana inclusiva, respeitosa, ética e emancipadora que potencialize os sujeitos para se tornarem cidadãos críticos e participantes na luta por transformações na sociedade;
- de profissionais de apoio escolar, que poderão viabilizar a mobilidade no ambiente escolar e o atendimento de necessidades pessoais, como higiene e alimentação para os alunos que apresentam condições de dependência permanente, temporária ou circunstancial no contexto da escola e sala de aula;
- de professores de apoio, que auxiliem na adaptação e condução de um trabalho pedagógico acessível a todos os alunos, especificamente ao público-alvo da educação especial;
- de pedagogos especialistas em Educação Especial, na realização do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; no assessoramento à classe comum propondo aos professores flexibilizações e ajustes nos planejamentos e organização didática para atendimento ao referido público-alvo;

- de psicólogos escolares, na proposição de intervenções psicoeducacionais com os estudantes de forma a favorecer o seu desenvolvimento e contribuir com sua escolarização em uma perspectiva de complementação e/ou ampliação de ações pedagógicas formais; no acolhimento aos professores em suas demandas relacionadas aos desafios da escolarização e inclusão de todos os alunos, propondo diálogos e debates críticos que possam sustentar uma prática promotora de desenvolvimento a todos; na promoção de espaços de formação continuada em que o professor possa se apropriar de conhecimentos teóricos, acadêmicos e científicos, ampliar seu repertório de atuação prática, colocando-se em permanente desenvolvimento profissional.

Como apoios externos, referimo-nos ao apoio das universidades e outras instituições formadoras, por meio de projetos de pesquisa e extensão que favoreçam o estudo, a investigação e a implementação de práticas inclusivas no interior das escolas regulares de Educação Básica; na proposição de espaços de formação continuada que aliem teoria e prática; na supervisão de trabalhos pedagógicos; na proposição e acompanhamento de visitas técnicas a outras escolas que possam contribuir para o conhecimento de novas realidades, práticas e experiências profissionais.

Também identificamos a importância de apoio de profissionais especializados da área de saúde e educação como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos clínicos e escolares, neurologistas, psiquiatras, acompanhantes terapêuticos, terapeutas ocupacionais, dentre outros profissionais, que possam contribuir com as discussões de casos dos alunos público-alvo da educação especial ou com dificuldades no processo de escolarização. Esse apoio se faz necessário para ampliar possibilidades de compreensão de cada caso com vistas a traçar planejamentos pedagógicos efetivamente inclusivos, que estejam consoantes com o desenvolvimento dos referidos estudantes na escola, sem, no entanto, limitá-los às suas condições biológicas.

Além desses apoios externos, citamos os apoios específicos a cada professor, dentro de sua realidade e condição concreta de vida, que poderão ser efetivados também por meio de políticas públicas que garantam a equidade social, resguardando aos sujeitos, condições dignas de vida, de acesso e usufruto do patrimônio cultural construído pela humanidade ao longo da história.

Desenvolver-se profissionalmente está relacionado tanto a aprender conceitos e técnicas como a desenvolver-se como sujeito. Assim, o desenvolvimento profissional envolve

o desenvolvimento humano, sendo que as dimensões pessoais e profissionais estão interligadas e são indissociáveis (Aragão, 2012; Nasciutti, 2017; Pedro, 2019).

Percebemos que os desafios das professoras e professor participante da pesquisa são muito semelhantes aos desafios vividos por grande parte de docentes em nosso país, uma vez que a docência ainda é muito desvalorizada. Nesse sentido, ao longo de nossas discussões nos encontros formativos, destacamos a necessidade de que os professores resistam e permaneçam nessa luta diária, que é histórica, por melhores condições de trabalho, pelo respeito à sua profissão.

Como já mencionado, não podemos legitimar a culpabilização dos professores pelos problemas vividos na educação, na atualidade, uma vez que esses problemas têm suas raízes em questões políticas, sociais, econômicas dentro de uma sociedade específica na qual os sujeitos estão inseridos. Acreditando na importância da educação para o desenvolvimento humano e para a humanização consideramos necessário reivindicar no âmbito das políticas públicas melhores condições de trabalho docente, por planos de carreira com adequada remuneração e que viabilizem ao professor oportunidade contínua de se qualificar.

Em nosso país, a educação não é prioridade e, a não ser que se torne, continuaremos a presenciar situações precárias de escola, de práticas docentes e de formação de professores (Saviani, 2010). Esse processo de precarização e de desprofissionalização da carreira docente (Nóvoa, 2017) incide diretamente no trabalho dos professores gerando desmotivação, adoecimentos, abandonos da profissão. A cada dia, deparamo-nos com uma quantidade significativa de professores em exercício desistindo de atuarem na docência, além de um baixo índice de procura pela profissão. Pela complexidade que envolve a docência, por exigir uma formação teórica e prática consistentes, e, ainda, pela sua histórica desvalorização, a carreira docente tem se tornado pouco atrativa, já revelando a carência de professores em algumas áreas específicas, o que representa mais um desafio para o cenário educacional brasileiro.

Vemos que em uma sociedade capitalista, em que há prevalência da exploração das classes menos favorecidas, ausência de equidade social, formas desiguais de humanização entre os indivíduos e de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, dificilmente ocorrerá emancipação humana dos alunos e professores, e tampouco inclusão de todas as diferenças.

Assim, precisamos nos engajar na luta pela superação das injustiças produzidas pelo capitalismo e direcionar nossos esforços para a construção de uma escola que humanize e não violenta, que inclua e não discrimine, em um movimento que desnaturalize as opressões e a

exclusão e que promova uma educação democrática e emancipatória. Para isso, consideramos necessário problematizar e discutir as condições concretas de trabalho do professor e as reais possibilidades de superação dos problemas e dificuldades vivenciados cotidianamente, bem como quais instâncias deverão se mobilizar para que haja, de fato, transformações.

No que diz respeito às contribuições da Psicologia Escolar ao trabalho docente, em uma perspectiva inclusiva, entendemos que o profissional dessa área deve assumir, inicialmente, seu compromisso ético-político com a educação e atuar no sentido de não só escancarar as mazelas presentes na escola e denunciar as condições concretas de trabalho docente, mas, principalmente, atuar de forma a contribuir com a humanização de todos os sujeitos.

Reafirmamos aqui que a área de Psicologia Escolar precisa se envolver efetivamente na proposição de políticas públicas que fomentem mudanças e transformações pretendidas na sociedade. Tendo em vista as críticas já construídas por essa área e as pesquisas já realizadas, vemos que há um arcabouço teórico consolidado com valiosas contribuições para a educação e para a melhoria de contextos educacionais. (M. P. R. Souza, 2018).

Nesse prisma, faz-se necessário avançar da defesa, implementação e execução de políticas públicas já instauradas para o exercício de questionamento do que está posto e a proposição de novas políticas públicas transformadoras. Grande parte do que está previsto nas políticas públicas brasileiras atuais expressa as contradições de um povo, define privilégios para uma pequena parcela da população, acirra a desigualdade social e a má distribuição de renda, refletindo a reprodução do capitalismo. (Barroco, Matos, & Orso, 2018).

Dentro disso, consideramos a importância de as políticas públicas serem permanentemente analisadas, questionadas, revistas por diferentes representantes da sociedade e de múltiplas áreas de conhecimentos, dentre elas, a área de Psicologia Escolar e Educacional. Em nossa compreensão, é essencial que, cada vez mais, psicólogos escolares ocupem seus lugares no âmbito das discussões e proposições políticas, lançando mão do rico e amplo acervo de conhecimentos teóricos produzidos na e pela área. Destacamos aqui o importante papel dos Conselhos, Regionais e Federal, nas proposições, mobilizações e reivindicações dessa ordem.

Para além dessa ação, vislumbramos as contribuições da Psicologia Escolar em espaços de formação continuada, no contexto de trabalho do professor, como o que foi experimentado nessa pesquisa, auxiliando nos dilemas e desafios que os docentes vivenciam na instituição escolar ao se depararem com as diferenças humanas ali presentes, potencializando-os para uma ação promotora de inclusão, colaborando com a ressignificação

de suas experiências seja na relação com seus pares, com seus alunos, familiares, gestão escolar.

Partindo da compreensão de que os professores são sujeitos históricos, e que interagem com outros sujeitos e com o mundo em uma dada realidade concreta, defendemos uma atuação da Psicologia Escolar junto a professores, para auxiliá-los na compreensão dos fenômenos educacionais com os quais lidam cotidianamente, dentre eles aqueles relacionados à inclusão escolar, e em busca de encaminhamentos coletivos considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos envolvidos nos mesmos.

A diretora Rosa, em sua fala, revelou o seu desejo de contar com um psicólogo na escola por confiar nas contribuições da Psicologia no sentido de valorização do trabalho docente e na indicação de caminhos a serem percorridos para minimizar questões que vivenciam cotidianamente. Referiu-se ao psicólogo como um profissional que poderá ajudar os professores a se lembrarem da sua importante função e do seu valor.

“Como eu queria um psicólogo aqui todos os dias!! E como eu te disse, eu acho que o nosso maior desafio enquanto fazer o outro existir é dar sentido ao trabalho que cada um desempenha todos os dias e, principalmente, lembrá-lo da importância que ele tem enquanto professor. E eu acho que a Psicologia, com toda a linguagem de vocês, ajuda muito nesse sentido: de lembrar a importância da função que cada um desempenha”. (diretora Rosa).

Podemos, nesse caso, traduzir a expressão anunciada por Rosa de “*lembrar os professores*” por valorizá-los e conscientizá-los da sua importante função junto aos seus alunos e diante dessa complexa tarefa, tecermos juntos, professores e psicólogos escolares, os fios dessa meada. Em concordância com Marinho-Araújo (2016), afirmamos que quando o psicólogo oportuniza aos sujeitos espaços de conscientização de papéis, funções e responsabilidades, em ações intencionalmente planejadas, ele estará se colocando como mediador do desenvolvimento humano.

Um aspecto relevante em nossa compreensão, mas que não foi aprofundado nesta pesquisa diz respeito à utilização dos recursos artísticos ou estéticos na mobilização das discussões nos encontros formativos. Acreditamos na potencialidade desses recursos no trabalho com professores, no sentido de provocar experiências sensíveis e ampliar a condição de ouvir, enxergar, sentir, debater os temas e assuntos propostos de um modo diferente. Tais recursos podem aguçar vários sentidos, além de impulsionar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como emoção, imaginação, consciência, atenção, dentre outras.

Vale ressaltar os desafios vividos nesse processo de pesquisa-formação, por mais que estivéssemos ocupando naquele momento a função de pesquisadora, em busca de

compreensão de um dado tema, com um grupo de participantes, não podemos desconsiderar a linha tênue existente entre a função da pesquisadora e da psicóloga escolar, que estava diante do grupo. No decorrer dos encontros, o lugar de pesquisadora e psicóloga escolar ora se confundiu, ora se diferenciou, mesmo porque na referida pesquisa nos propusemos também à realização de um processo formativo, sendo necessário – na mediação do conteúdo – promover reflexões críticas em uma perspectiva de contribuir para mudanças, e não apenas buscar informações de caráter investigativo.

Diante do exposto, reiteramos a importância da realização de outras pesquisas na modalidade experimentada, com vistas à produção de conhecimento e formação docente, em um movimento dialético de aprendizado e desenvolvimento, permeado pela partilha de experiências e saberes, em que professores participantes e pesquisadoras possam desenvolver-se continuamente. Nessa pesquisa, apesar de não termos abordado, especificamente, o desenvolvimento profissional da pesquisadora/psicóloga escolar e colaboradora de pesquisa na participação efetiva no processo de investigação e formação, identificamos indícios de contribuições dessa ordem. Assim, como pesquisas futuras, indicamos que sejam analisados os aspectos referentes ao desenvolvimento profissional dos pesquisadores e seus colaboradores (quando houver) no processo de realização de pesquisas-formação.

Sugerimos ainda a continuidade de pesquisas, a realização de outros estudos e propostas de formação no campo da Psicologia Escolar, direcionados ao trabalho de formação de professores, em uma perspectiva inclusiva. Isso se justifica e fortalece em função das contribuições significativas dessa área de conhecimento para o debate e a reflexão crítica da referida temática, e para o aprimoramento das práticas escolares inclusivas nas escolas de Educação Básica. A partir da experiência formativa vivenciada nesta pesquisa, confirmamos a importância de se formalizar espaços de formação sobre a educação inclusiva no *lócus* de trabalho docente.

Sendo assim, defendemos **a tese** de que espaços de formação continuada docente, realizados no contexto de trabalho, em uma modalidade coletiva, por meio de compartilhamentos de saberes e práticas, podem trazer contribuições significativas ao desenvolvimento profissional docente. Procuramos fazer isso, na presente pesquisa, ao elaborar e desenvolver uma proposta formativa, que possibilitou aos professores debaterem e refletirem sobre questões relativas à educação inclusiva, por meio de um processo de aprendizagem que integrou aspectos cognitivos e afetivos, repercutindo no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos nessa proposta.

REFERÊNCIAS

- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 367-387. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>
- Alves, R. (2009, 22 de dezembro). Gaiola não gosta de passarinho solto batendo asas. *Folha de São Paulo*, p. C2. Recuperado de <https://institutorubemalves.org.br/wp-content/uploads/2018/08/2009.12.22.pdf>
- Amaral, L. A. (2002). Diferenças, estigma e preconceito: os desafios da inclusão. In Trento, D., Kohl, M., & Rego T. C. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea* (pp. 233-248). São Paulo, SP: Editora Moderna.
- Anache, A. A. (2015). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 191-209). Campinas: Editora Alínea.
- Anache, A. A. (2018). Avaliação Psicológica na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38 (núm.esp.), 60-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000208800>
- Anache, A. A., & Mitjáns Martínez, A. (2007, jul/dez.). Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 11(2), 253-274. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a06.pdf>
- Andrade, S. G. (2005). *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6518/000531211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, SP: Papirus.
- André, M. (2015). Espaços alternativos de formação docente. In Gatti, B. A., Silva, C. A. da. Jr, Mizukami, M. G. N., Pagotto, M. D. S., & Spazziani, M. L. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 97-118). São Paulo: Editora Unesp.
- André, M. (2016). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In André, M. *Práticas inovadoras na formação de professores* (pp. 17-34). Campinas, SP: Papirus.
- Angelucci, C. B. (2011). Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In Viégas, L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 187-225). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Angelucci, C. B. (2014, jan/abril). Medicalização das diferenças funcionais. Continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances. Estudos sobre educação*, 25(1), 116-134. doi: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>
- Angelucci, C. B. (2017). Educação em conjunto para todxs: percurso de um possível. In Machado, A. M., Lerner, A. B. C., & Fonseca, P. F. (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação. A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP* [e-book] (pp. 89-100). São Paulo, SP: Blucher. Recuperado de <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/concepcoes-e-proposicoes-em-psicologia-e-educacao-1363>
- Anjos, A. G. (2018). *Formação Continuada de Professores em Altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153153>
- Antunes, M. A. M., Aguiar, W. M. J., & Davis, C. (2007, abr.). Produção de sentidos, consciência e construção da identidade na prática pedagógica: um estudo de professores envolvidos em um projeto de educação inclusiva. *Anais do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1151-1170). São João Del Rey, MG. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos_viii-conpe_2007_issn-1981-2566.pdf
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil. Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia Ciência e Profissão*. 32(spe), 44-65. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>
- Aragão, A. M. F. de (2012). Ciência e reflexividade: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 17-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896002.pdf>
- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara. (Trabalho original publicado em 1960).
- Assis, F. B. (2006). *Síndrome de burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/254>
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/T.47.2011.tde-22072011-163136>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, SP: Edições.
- Barroco, S. M. S. (2007). Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 157-184). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Barroco, S. M. S., & Leonardo, N. S. T. (2016). A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In Martins, L. M.; Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Do nascimento à velhice* (pp. 321-342). Campinas, SP: Autores Associados.
- Barroco, S. M. S., & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>
- Barroco, S. M. S., & Tuleski, S. C. (2007, 1º semestre). Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. *Psicologia da Educação*, 24, 15-33. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a03.pdf>
- Barroco, S. M. S., Matos, N. S. D., & Orso, P. J. (2018). Políticas, concentração da riqueza e crescimento das desigualdades: recuperações históricas necessárias. In Negreiros, F.; Zibetti, M. L. T., & Barroco, S. M. S. (Orgs.). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais. Desafios para enfrentamentos à exclusão* (pp. 21-34). Curitiba, PR: CRV.
- Bastides, A. C. B. (2012). *Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/D.47.2012.tde-21092012-115948>
- Beatón, G. A. (2001). *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo, SP: Cromoset.
- Biffon, M. F., & Facci, M. G. D. (2017) O movimento da genialidade: Marx e Vigotski, In Leonardo, M. S. T.; Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp. 107-124). Curitiba, PR: Appris Editora.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: Tanamachi, E. R., Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-34). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 79-104). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2007). A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G., & Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 15-36). São Paulo, SP: Cortez.
- Bock, A. M. B. et al. (2016). A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In Aguiar, W. M. J., & Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional. Uma leitura sócio-histórica* (pp. 43-60). São Paulo, SP: Cortez.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos e T. M. Baptista, trads.) Portugal: Porto Editora.
- Borges, M. C., & Aquino, O. H. (Orgs.). (2015). *A formação de professores para a educação básica. Discussões teóricas e práticas*. Uberlândia, MG: EDUFU.
- Brasileiro, T. S. A. (2005). Revisitando Paulo Freire. Elementos para a reflexão sobre a formação do educador. In Nenevé, M., & Proença, M. (Orgs.). *Educação e Diversidade: Interfaces Brasil-Canadá* (pp. 127-154). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Brum, E. (2006). A história de um olhar. In Brum, E. *A vida que ninguém vê* (pp. 22-25). Porto Alegre, RS: Arquipélago Editorial.
- Buarque, C. (1968). Roda Viva. In *Chico Buarque de Holanda. Vol 3*. [CD]. São Paulo: RGE.
- Bueno, J. G. S. (2006). A produção social da identidade do anormal. In Freitas, M. C. de (Org.). *História social da infância no Brasil* (6a ed., pp. 251-276.). São Paulo, SP: Cortez.
- Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de Inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In Bueno, J. G. S., Mendes, G. M. L., & Santos, R. A. dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 43-63). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, D.F.: CAPES.
- Buiatti, V. P. (2013). *Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13659/1/AtendimentoEducacionalEspecializado.pdf>
- Buiatti, V. P., & Nunes, L. G. A. (2011, julho). Formação continuada do docente: desafios e práticas do Psicólogo Escolar. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (n.p.). Maringá, PR. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf
- Buiatti, V. P., Nunes, L. G. A., Ferreira, L. R. C., & Corrêa, P. M. (2016). Transtorno do espectro autista, inclusão escolar e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar/Educacional e da Educação Especial. In Neto, A. Q., Silva, F. D. A., & Souza, V. A. (Orgs.). *Formação e trabalho docente: encontros e desencontros no desenvolvimento profissional* (pp. 49-68). Curitiba, PR: CRV.
- Butlen, M. (2015). Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In Gatti, B. A., Silva Junior, C. A. da., Mizukami, M. G. N., Pagotto, M. D. S., & Spazziani, M. L. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 49-82). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Caiado; K. R. M., & Laplane, A. L. F. (2009, maio/ago). Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo.

- Educação e Pesquisa*, 35(2), 303-315. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>.
- Caldas, R. F. L., & Leal, Z. F. de G. (2016). Recuperação Escolar- reflexões para a compreensão e superação deste fenômeno a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Franco, A. F. (Orgs.). *Educação Escolar e apropriação do conhecimento. Questões contemporâneas* (pp. 17-48). Maringá, PR: Eduem.
- Campos, A. R. (2011). Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. *Vertentes*, 19(02). Recuperado de https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf
- Canário, R. (1995). Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Editora Instituto de Inovação Educacional. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf
- Canário, R. (2006). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (0)1, 27-36. Recuperado de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/37/34>
- Candau, V. M. F. (2012, jan./mar.) Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação, Sociedade*, 33(118), 235-252. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>
- Carbone Carneiro, R. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12), 81-95. Recuperado de <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>
- Carvalho, S. R. de., & Martins, L. M. (2012). A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos "incluídos". Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 19-32). Maringá, PR: Eduem.
- Castro, F. S., & Barroco, S. M. S. (2017). Linguagem e autismo: uma revisão crítica da literatura a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Leonardo, N. S. T., Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp. 81-106). Curitiba, PR: Appris Editora.
- Cavalcante, C. M. (2014). *Diversidade étnico-racial e desigualdade social no contexto escolar: a questão do preconceito na formação continuada de professores (as)*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde, Centro Universitário de Brasília). Recuperado de <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6540/1/61200909.pdf>
- Checchia, A. K. A. (2015). *Contribuições da psicologia escolar para formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07082015-114724/pt-br.php>

- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 105-138). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Codo, W. G. (2006). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Coralina, C. (2001, 04 de julho). Assim eu vejo a vida. *Folha de São Paulo*, Caderno Ilustrada. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0407200107.htm>
- Costa, V. A. da. (2015). As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In Silva, A. M. M., & Costa, V. A. da. (Orgs.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas* (pp. 149-170). São Paulo, SP: Cortez.
- Cotrin, J. T. D. (2010). *Itinerários da Psicologia na Educação Especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/T.47.2010.tde-22072010-091001>
- Crecci, V. M., & Fiorentini, D. (2013, jan/abril). Desenvolvimento profissional de professores em Comunidades com Postura Investigativa. *Acta Scientiae*, 15(01), 09-23. Recuperado de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/346>
- Crochík, J. L., Pedrossian, D. R. S; Anache, A. A., Meneses, B. M., & Lima, M. F. E. M. (2011). Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 565-582. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300008>
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In Mitjáns Martínez, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Cunha, F. B. (2012). *Tornar-se professor no cotidiano: um desenho metodológico/epistemológico de processos de subjetivação construídos no contexto da educação filosófica*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília). Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11624>
- Cunha, M. I. da (2015). Formação de professores: espaços e processos em tensão. In Gatti, B.A., Silva Jr., C. A. da., Mizukami, M. G. N., Pagotto, M. D. S., & Spazziani, M. L. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. (pp. 85-95). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Cunha, R. C. O., & Prado, G. V. T. (2010, jan/jun). Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (0)28, 101-111. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/79>

- Dainéz, D., & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, e187853. Epub April 18, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853>
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>
- Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.* (2015). Unesco: Brasília, DF. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.* (1994). Unesco. Brasília: Corde. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, (1990). Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos.* (1948). ONU. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011, 18 de novembro). Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, n. 221, Seção 1, p. 12. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Decreto n. 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Dias, C. N., Souza, C. S. de., Ferreira, J. M., Sousa, K. A., Ferreira, L. R. C., Nunes, L. G. A., . . . Telles, P. M. C. (2019). Educação Inclusiva e diversidade: experiências, desafios e avanços no processo de escolarização. In Duarte, A. L. B., & Camargo, C. C. O. (Orgs.). *Educação Básica: ensino-pesquisa-políticas públicas* (pp. 63-76). Curitiba, PR: CRV.
- Duschatsky, S., & Skliar, C. (2011). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In Larrosa, J., & Skliar, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 119-138). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010, jan./abr.). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 121-146. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf>

- Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata* (2012, 9a ed.) [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Recuperado de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2007). “– Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 135-156). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2010, jul./dez.). A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. *Psicologia Política*. 10(20), 315-328. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a10.pdf>
- Facci, M. G. D. (2015). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. (pp. 93-113). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D., Silva, S. M. C., & Ribeiro, M. J. L. (2012). Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp. 157-186). Maringá, PR: Eduem.
- Facci, M. G. D., Urt, S. C., & Barros, A. T. F. (2018). Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 281-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>
- Facci, M. G. D., & Eidt, N. M. (2018). Queixas escolares e intervenção do psicólogo: a compreensão a Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento da atenção. In Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S., & Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (pp. 167-181). Maringá, PR: Eduem.
- Farias, M. N. O., Buldrin, J. C. C., Menezes, L. C. B., & Prado, G. V. T. (2008). Projeto “Formação Centrada na Escola”: ação colaborativa e compartilhada de formação docente. In Vicentini, A. A. F., Farias, M. N. O., Sadalla, A. M. F. A., & Prado, G. V. T. (Orgs.). *Professor-formador. Histórias contadas e cotidianos vividos* (pp. 137-148). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Favarin, R. N. (2018). *Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos*. (Dissertação de Mestrado, Centro

- de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1041>
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araújo, C. M. (2016). Psicologia Escolar nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional In Francischini, R., & Viana, M. N. (Orgs.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 176-186). Brasília, DF: CFP.
- Ferraro, A. R., & Ross, S. D. (2017). Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227164. Epub 13 de novembro de 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227164>
- Ferreira, L. H. (Org.). (2011). *Arte do olhar: Percursos em Educação*. Campinas, SP: Ilion.
- Ferreira, L. H., França, R. C., & Vieira, B. V. (2016, jan./jun.). Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. *Revista Espaço Pedagógico*, 23(1), 83-98. doi: <https://doi.org/10.5335/rep.v23i1.6357>
- Ferreira, L. H.; Prado, G. de V. T., & Aragão, A. M. F. (2015). A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. *Revista Hipótese*, 1(4), 204-227. Recuperado de https://www.academia.edu/39168212/A_forma%C3%A7%C3%A3o_do_professor_por_suas_narrativas_desafios_da_doc%C3%Aancia
- Ferreira, L. R. C. (2010). *Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia-MG*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13818>
- Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 211-238). São Paulo, SP: Summus.
- Ferreira, W. B. (2015, jan./jun.). 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? *Poésis Pedagógica*, 13(1), 87-106. Recuperado de [file:///C:/Users/01/Downloads/35977-Texto%20do%20artigo-150744-1-10-20150602%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/01/Downloads/35977-Texto%20do%20artigo-150744-1-10-20150602%20(1).pdf)
- Figueiredo, R. V. de (2010). A escola de atenção às diferenças. In Figueiredo, R. V. de; Boneti, L. W., & Poulin, J. R. *Novas luzes sobre a Inclusão Escolar*. (pp. 51-70). Fortaleza, CE: Edições UFC.
- Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Desafios para o Psicólogo Escolar. In Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 33-46). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Fontana, R. A. C. (2003). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia do Oprimido*. (17ª edição). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 87-103). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Garcia, W. P. (2013). *Autoria e políticas de leitura na formação de professores: uma contribuição à/da Psicologia Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná). Recuperado de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34793>
- Garibaldi, R. K. M. (2017). *Os discursos da inclusão nas políticas educacionais: vozes, ressonâncias e silenciamentos nos CAPs mineiros*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19709>
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Gatti, B. A. (2015). Formação de professores: compreender e revolucionar. In Gatti, B. A., Silva Jr., C. A. da., Mizukami, M. G. N., Pagotto, M. D. S., & Spazziani, M. L. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 229-244). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras.
- Glat, R., & Nogueira, M. L. de L. (2003). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, 10(1), 134-141. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Góes, M. C. R., & Laplane, A. L. F. (2007). *Políticas e práticas da educação inclusiva* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Goes, R. S. de. (2012). *A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/D.47.2012.tde-08112012-151609>

- Gomes, A. M. M. (2012). *O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/D.47.2012.tde-04062012-153035>
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. de. (2011). Educação, Psicologia Escolar, Inclusão: aproximações necessárias. *Revista Psicopedagogia*, 28(86), 185-93. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009
- Gonzaguinha, L. G. N. Jr. (1980). Sangrando. In *Gonzaguinha - De volta ao começo*. [CD]. Rio de Janeiro: EMI Odeon.
- Guimarães, N. S. (2017). *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330974>
- Guzzo, R. S. L. (Org.). (2014). *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs.). (2011). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro Editora.
- Ibiapina, I. M. L. de M., & Carvalho, M. V. C. de. (2016). Pesquisa colaborativa no Procad: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In Aguiar, W. M. J. de, & Bock, A. M. B. (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional. Uma leitura sócio-histórica* (pp. 62-86). São Paulo, SP: Cortez.
- Ibiapina, I. M. L. de M., & Ferreira, M. S. (2005, jan./jun.). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Revista Linguagens, Educação, Sociedade*, (12), 26-38.
- Imbernón F. (2015). Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In Gatti, B. A., Silva, C. A. da Jr., Mizukami, M. G. N., Pagotto, M. D. S., & Spazziani, M. L. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 75-84). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Jannuzzi, G. D. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Jesus, D. M. de., & Effgen, A. P. S. (2012). Formação docente e práticas pedagógicas. Conexões, possibilidades e tensões. In Miranda, T. G., & Galvão Filho, T. A. (Orgs.). *O Professor e a Educação Inclusiva. Formação, práticas e lugares* (pp. 17-24). Salvador, BA: EDUFBA.
- Johnson, L. F. (2015, junho). Práticas psicológicas na escola especial. *Anais do XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 710-724). São Paulo, SP. Recuperado de <https://abrpee.files.wordpress.com/2015/10/anais-xii-conpe-versc3a3o-final.pdf>

- Kassar, M. C. M., & Meletti, S. M. F. (2012). Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(12), 49-63. Recuperado de <http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Kassar-e-Meletti-2012-UFRRJ.pdf>
- Kobayashi, D. E. do A. S., & Laplane, A. L. F. de. (2010). Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação e professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. In Kassar, M. de C. M. (Org.). *Diálogos com a diversidade. Desafios da formação de educadores na contemporaneidade* (pp. 77-92). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, SP: Ática.
- Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 22 de dezembro). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v.134, n.248. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. (2015, 07 de julho). Lei Brasileira de Inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Seção 1. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Leodoro, J. P. (2008). *Inclusão escolar e formação continuada. O Programa de Educação Inclusiva - direito a diversidade*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/D.48.2008.tde-15032010-160126>
- Leonardo, N. S. T., Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. (Orgs.). (2017). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural*. Curitiba, PR: Appris Editora.
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. de R. G., & Franco, A. de F. (Orgs.). (2017). *Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana*. Maringá, PR: Eduem.
- Leonel, W. H. S., & Leonardo, N. S. T. (2013, ago.). Papel da escola na formação das funções psicológicas superiores da criança deficiente intelectual. *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1094- 1104). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Leonel, W. H. S., & Leonardo, N. S. T. (2016). O processo de escolarização do deficiente intelectual sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural: em defesa de sua humanização. In Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Franco, A. F. (Orgs.). *Educação Escolar e apropriação do conhecimento. Questões contemporâneas* (pp. 143-169). Maringá, PR: Eduem.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e*

- Pesquisa*, 38(1), 13-28. Epub October 21, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Libâneo, J. C. (2015). Prefácio. In Borges, M. C. & Aquino O. F. (Orgs.). *A formação de professores para a Educação Básica. Discussões teóricas e práticas* (pp. 11-17). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Lima, C. P. (2017). *A atuação do Psicólogo Escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e a família*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/T.47.2017.tde-13072017-171059>
- Lima, L. R. (2015). *Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: Práticas e Desafios*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/T.47.2015.tde-12082015-105844>
- Lima, L. R., & Nunes, L. G. A. (2011, jul/ dez). Psicologia Escolar na Educação Básica: algumas contribuições para a formação docente. *Perspectivas em Psicologia*, 15(2), 268-279.
- Lima, L. R.; Sousa, K. A., & Souza, C. S. (2016). A Psicologia Escolar mediante os desafios nas relações família-escola. In Vieira, A. M., & Nunes, L. G. A. (Orgs.). *Projeto Acolher: família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil* (pp. 63-76). Uberlândia: Eseba/UFU, Composer.
- Lispector, C. (1998). Os desastres de Sofia. In C. Lispector. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Longarezi, A. M., & Alves, T. de C. (2009, jan./jun.). A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 125-132. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100014>
- Longarezi, A. M., & Silva, J. L. (2013, set./dez.). Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos*, 13(3), 214-225. doi: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>
- Lúcio, W. S., & Diniz, M. (2015). *O (des) preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência. Os significados/sentidos da formação continuada*. Jundiaí, SP: Paco editorial.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Luengo, F. C. (2010). *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Luria, A. R. (2001). Diferenças Culturais de Pensamento. In Vigotskii, L. S.; Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1979).

- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-86). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., Almeida, I., & Saraiva, L. F. O. (2009). Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. *Educação inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. (pp. 21-36). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Machado, A. M., Lerner, A. B. C., & Fonseca, P. F. (Orgs.). (2017). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação. A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP* [e-book]. São Paulo, SP: Blucher. Recuperado de <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/concepcoes-e-proposicoes-em-psicologia-e-educacao-1363>
- Machado, A. M. (2017). Todos podem fazer. In Machado, A. M. *Caro professor* (pp. 87-89) São Paulo, SP: Global.
- Mantoan, M. T. E (Org.). (2013a). *Para uma escola do século XXI*. [versão on-line]. Campinas, SP: Unicamp/BCCL. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922545&opt=1>
- Mantoan, M. T. E (Org.). (2013b, out.). Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. *Diversa Educação inclusiva na Prática*. [sp] Recuperado de <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2012, fev.). Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? *ComCiência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, 135, (n.p.). Recuperado de <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=74&id=921>
- Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G., & Arantes, V. A. (Orgs.). (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, SP: Summus.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2009, jan./abr). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. Recuperado de http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Developimento_Profissio nal_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In Souza, V. L. T. d., & Dazanni, M. V. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-56). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (Org.). (2015). *Psicologia Escolar. Novos cenários de contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martins, L. de A. R. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à Educação Inclusiva. In Miranda, T. G., & Galvão Filho, T. A. (Orgs.). *O Professor e a Educação Inclusiva. Formação, práticas e lugares* (pp. 25-38). Salvador, BA: EDUFBA.
- Masur, J. (2015). *O frio pode ser quente?* (M. Iacocca, il.). São Paulo, SP: Editora Ática.
- Mattos, B. M., & Leite, L. P. (2015). Escala de concepções de deficiência: análise dos posicionamentos de universitários. *Anais do XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 225-235). São Paulo, SP. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2015/10/anais-xii-conpe-versc3a3o-final.pdf>
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In Tanamachi, E. R., Proença, M. P. R., & Rocha, M. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012, jan./abr.). A crítica da Psicologia e a tarefa da crítica na Psicologia. *Revista Psicologia Política*, 12(3), 13-26. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n23/v12n23a02.pdf>
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003a). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003b). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). (2007). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meireles, C. (2001). Retrato. In Meireles, C.. *Antologia poética*. Rio de Janeiro, RJ: Global.
- Mezzomo, R., & Leonardo, N. S. T. (2017). Atuação de psicóloga na escola de educação especial para deficiente intelectual. In Leonardo, N. S. T., Barroco, S. S., Rossato, S. P. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp.145-165). Curitiba, PR: Appris Editora.
- Ministério da Educação. *Portal do Professor MEC*. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/Seesp. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento Orientador. (2005). *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília, DF: MEC/Seesp. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>
- Miranda, T. G., & Galvão, T. A. Filho (Orgs.). (2012). *O Professor e a Educação Inclusiva. Formação, práticas e lugares*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Mitjáns Martínez, A. (Org.). (2007a) *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Mitjáns Martínez, A. (2007b). *Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo*. In Mitjáns Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Mitjáns Martínez, A. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a20.pdf>.
- Mitjáns Martínez, A. (2010, mar.). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*. 23(83), 39-56. Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QUEPODEFIZER.pdf
- Moraes, M. C. M. de (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 7-25. Universidade do Minho Braga, Portugal. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>
- Moretti, V. D., & Moura, M. O. de. (2010, jul./dez). A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política*, 10(20), 345-361. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a12.pdf>
- Morettini, M. T. (2012). *A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural*. Curitiba, PR: Appris Editora.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível - crianças que não aprendem na escola*. São Paulo, SP: Mercado de Letras.
- Moysés, M. A. A. (2010). Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.). *Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas* (pp. 11-23). Cadernos Temáticos CRP SP. São Paulo, SP: CRP/ SP. Recuperado de http://www.crp.org.br/medicalizacao/arquivos/caderno_8.pdf
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez.

- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>
- Muller, D. (2018). Moda vestígio. In *Conversa Ribeira. Do verbo chão*. [CD]. Campinas, SP: Estúdio Sincopa Sound Specialist.
- Nasciutti, F. M. B. (2017). *Travessias - o grupo como fonte de desenvolvimento profissional*. (Tese de Doutorado, Faculdade Educação, Unicamp). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330364>
- Nóvoa, A. (2011). Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In Gatti, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Nóvoa, A. (2017, out/dez.). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi: <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nunes, L. G. A. (2005). *No cotidiano da escola (pública): algumas contribuições da Psicologia Escolar para a prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17193>
- Nunes, L. G. A., & Buiatti, V. P. (2015). Psicologia Escolar e Educacional e formação de professores no contexto de trabalho: perspectiva teórica e prática de atuação. In Neto, A. Q., Silva, F. D. A., & Souza, V. A. *Formação Docente: história, políticas e práxis educacional* (pp. 21-34). Uberlândia, MG: Composer.
- Nunes, L. G. A., & Buiatti, V. P. (2016). Afetividade, docência e formação continuada: contribuições da Psicologia Escolar e Educacional. In: Souza, C. S., Nunes, L. G. A., & Sousa, K. A. (Orgs.). *Temas em Psicologia na Educação Básica* (pp. 43-60). Uberlândia, MG: Eseba/UFU.
- Nunes, L. G. A., & Lima, L. R. (2017). Ações inclusivas da Psicologia Escolar em busca da superação da medicalização da infância e da patologização do aprender. In Silva, F. D. A.; Souza, V. A. de., & Buiatti, V. P. (Orgs.). *Educação para todos: das políticas públicas ao cotidiano escolar* (pp. 135-154). Curitiba, PR: CRV.
- Nunes, L. G. A., & Silva, S. M. C. (2010, jul./dez.). A Psicologia Escolar e as professoras das séries iniciais: um olhar sobre o cotidiano docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (29), 211-222. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/55/44>
- Nunes, L. G. A., Silva, G. M., Souza, K. A., Souza, C. S., & Lima, L. R. (2013). Reuniões de Diálogo: um caminho para a educação continuada de professores na Educação Básica. *Anais do VII Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Nunes, L. G. A.; Ferreira, L. R. C.; Correa-Telles, P. M., & Lima, L. R. (2019) Educação Inclusiva na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia: um

- trabalho em construção. In Portela, K. C. A., & Schumacher, A. J. (Orgs.). *Produção científica e experiências exitosas na Educação Brasileira 2* (pp. 288-296). Ponta Grossa, PR: Atena Editora.
- Nunes, L. G. A.; Queiroz, F. M. M. G., & Melo, M. H. S. (2018, ago.). Medicalização, educação especial e formação de professores: em busca de uma formação verdadeiramente inclusiva. *Anais do V Seminário Internacional a Educação Medicalizada: “existirmos, a que será que se destina?”* (pp. 240-250). Salvador, BA. Recuperado de <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/244/211>
- Nunes, L. G. A.; Queiroz, F. M. M. G.; Ferreira, L. R. C., & Melo, M. H. S. (2019) *Políticas Públicas de Inclusão e apoio escolar no trabalho inclusivo com alunos público da Educação Especial: reflexões a partir da prática. Anais do 9º Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente* (pp. 411-421). Uberlândia, MG. Recuperado de http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_do_ix_simposio_internacional_o_estado_e_as_politicas_educacionais_no_tempo_presente.pdf
- Nunes, N. M. B. (2013). *Formação continuada em Educação Inclusiva*. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia). Recuperado de <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1787>
- Oliveira, B. C. de. (2018). *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas*. (Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Vida, PUC-Campinas). Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1177>
- Oliveira, D. T. de., & Leonardo, N. S. T. (2013, ago.). A queixa escolar: perspectivas de atuação o psicólogo escolar. *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 223-232). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Oliveira, M. C. S. L. de., & Dias, S. de S. (2016). Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In Francischini, R., & Viana, M. N. (Orgs.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 83-97). Brasília, DF: CFP.
- Padilha, A. M. L. (2015, fev.). Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? *Educação em Foco*, Edição Especial, 313-332. Recuperado de <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>
- Padilha, C. A. T. (2013). Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. In Mantoan, M. T. E (Org.). *Para uma escola do século XXI* (pp.08-13). Campinas, S.P: Unicamp/BCCL.
- Padilha, C. A. T. (2014). *Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010)*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254168/1/Padilha_CaioAugustoToledo_M.pdf
- Paiva, N. S. G., & Nunes, L. G. A. (2013). Educação Infantil e inclusão: relato de uma prática inclusiva no ensino regular. In Dechichi, C., Ferreira, J. M., & Silva, L. C. (Orgs.).

Inclusão educacional e especial: múltiplos olhares e diversas contribuições (pp. 163-186). Uberlândia, MG: EDUFU.

- Paparelli, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/en.php>
- Paparelli, R., Sato L., & Oliveira, F. de. (2011, jan/jun). A Saúde Mental relacionada ao trabalho e os desafios aos profissionais da saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 36(123), 118-127. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572011000100011>
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista-dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v3n1-2/a11v3n12.pdf>
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiróz.
- Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In Bueno, J. G. S., Mendes, G. M. L., & Santos, R. A. dos. (Orgs). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 25-42). Araraquara, SP: Junqueira & Martin; Brasília, DF: Capes.
- Patto, M. H. S. (2010). *Exercícios de indignação. Escritos de educação e psicologia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pedro, L. G. (2019). *Como se fora brincadeira de roda - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente*. (Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24940>
- Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia escolar e educacional: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da arte*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17216>
- Pessoa, C. T. (2018). *“Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.

- Pessoa, C. T., & Silva, S. M. C. (2015, set./dez.). Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(3), 229-239. Recuperado de [file:///C:/Users/01/Downloads/2872-8041-2-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/01/Downloads/2872-8041-2-PB%20(2).pdf)
- Pimentel, S. C. (2012). Formação de Professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos In Miranda, T. G., & Galvão Filho, T. A. (Orgs.). *O Professor e a Educação Inclusiva. Formação, práticas e lugares* (pp. 139-158). Salvador, BA: EDUFBA.
- Pino, A. (2000, jul.). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI(71), 45-78. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez .
- Pino, A. (2016). As marcas do humano: pistas para o conhecimento de nossa identidade pessoal. In Leite, L. B.; Smolka, A. L. B., & Anjos, D. D. *Diálogos na perspectiva histórico-cultural- interlocuções com a clínica da atividade* (pp. 23-32). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Pletsh, M. D. (2009a). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, (33), 143-156. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Pletsh, M. D. (2009b). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. (Tese de Doutorado, Faculdade Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Recuperado de https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf
- Prezotto, M., Ferreira, L. H., & Aragão, A. M. A. (2015, set./dez.). Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. *Laplage em Revista*, 1(3), 20-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756337004/html/index.html>
- Prieto, R. G. (2005). Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: Machado, A. M. (Org.). *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 99-105). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Prieto, R. G., Andrade, S. G., & Souza, M. M. (2017, set./dez). Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, 22(3), 389-404. doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3830>
- Rabelo, J., Jimenez, S., & Segundo, M. das D. M. (2015). As diretrizes da Política de Educação para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In Rabelo, J.; Jimenez, S., & Segundo, M. das D. M. (Orgs). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista* (pp. 13-30). Fortaleza, CE: Imprensa Universitária. Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf

- Ragonezi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Rego, T. C. (2001). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (12a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rego, T. C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In Oliveira, M. K., Souza, D. T. R., & Rego, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 47-76). São Paulo, SP: Moderna.
- Richter, L. M. (2015). Da prática imediata à *práxis* criadora: questões epistemológicas na formação e professores. In Souza, V. A. de, Silva, F. D. A., & Neto, A. Q. (Orgs.). *Formação docente: história, políticas e práxis educacional* (pp. 101-117). Uberlândia, MG: Composer.
- Rocha, E. (2008). A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In Vaz, F. T., Musser, J. S., & Santos, R. F. dos (Coords.). *20 anos da Constituição Cidadã: avaliação e desafios da Seguridade Social* (pp. 131-148). Brasília, DF: ANFIP.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e Educação-Doze Olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo, SP: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2014, jun.). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 7(2), 5-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>
- Rosa, G. (1988). A terceira margem do rio. *Projeto Releituras*. Recuperado de http://www.releituras.com/guimaraes_margem.asp
- Rossato, S. P. M., & Constantino, E. P. (2017). O trabalho do professor na Educação Especial: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Leonardo, N. S. T.; Barroco, S. S., & Rossato, S. P. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp. 127-144). Curitiba, PR: Appris Editora.
- Rossato, S. P. M., & Leonardo, N. S. T. & Rossato, G. (2013, ago.). O professor na educação especial: enlaces e desenlaces de sua atuação. *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 914-932). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Rossato, S. P. M., & Rossato, G. (2013, ago.). A atividade docente na educação especial: relações de trabalho e adoecimento. *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 52-70). Uberlândia, MG. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>

- Rossato, S. P. M., Constantino, E. P., & Leonardo, N. S. T. (2017). Medicalização da diferença: o processo de escolarização como um problema de saúde. In Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G., & Franco, A. F. (Orgs.). *Medicalização da educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana* (pp. 215-246). Maringá, PR: Eduem.
- Rossato, S. P. M.; Leonardo, N. S. T., & Leal, Z. F. R. G. (2017). A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a educação especial. In Leonardo, N. S.T.; Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp. 47-62). Curitiba, PR: Appris Editora.
- Rossato, S. P. M; Leonardo, N. S. T., & Rossato, G. (2017, set.). Políticas públicas, educação especial e psicologia: articulações necessárias. *Anais do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 780-798). Salvador, BA. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf>
- Sadalla, A. M. F. A., & Carvalho, L. C. de. (2002). Psicologia e formação docente no espaço cotidiano do educador: relato de uma experiência. In Azzi, R. G., & Sadalla, A. M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 293-322). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Sadalla, A. M. F. A., Wisnivesky, M., Saretta, P., Paulucci, F. C., Vieira, C. P., & Marques, C. A. E. (2005). Partilhando formação, prática, dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 71-86. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100007>
- Sant'ana, I. M. (2008). *Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. (Tese de Doutorado, Centro de Ciências da Vida, PUC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Recuperado de <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/392>
- Santos, A. A. C., Silva, S. M. C.; Souza, C. S., Barbosa, F. M., Oliveira, J. O., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. M. (2011). Educação inclusiva e o psicólogo da rede pública de educação de Minas Gerais. In Dechichi, C., Silva, L. C., & Ferreira, J. M. (Orgs.). *Educação Especial e inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos* (pp. 113-146). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Santos, E. C. de., & Caixeta, J. E. (2011, jul.). Autismo: mediações em tempo de inclusão. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1014-1031). Maringá, PR. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf
- Santos, G. C. S., & Mitjáns Martínez, A. (2016, abr./jun). A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 253-268. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200008>

- Sato, L., & Bernardo, M. H. (2005). Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(4), 869-878. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000400011>
- Saviani, D. (2009, jan./ abr.). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>
- Saviani, D. (2010). *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, S.P.: Autores Associados.
- Sawaia, B. B. (2001). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão. Análise Psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 97-118). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo - Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Sekkel, M. C., & Matos, L. P. (2014, jan./abr.). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 87-96. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100009>
- Sekkel, M. C.; Zanelatto, R., & Brandão, S. de B. (2010, jan./mar.). Ambientes Inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000100013>
- Sierra, M. A. B., & Barroco, S. M. S. (2009, jul.). Contribuições de Vigotski para a educação especial nas áreas de surdez, cegueira e surdocegueira. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 668-690). São Paulo, SP. Recuperado de https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/trabalhos-completos-ix-conpe_2009_issn-1981-2566.pdf
- Silva Jr, C. A. da. (2015). Construção de um espaço público de formação. In Gatti, B. A., Silva Jr., C. A. da., Mizukami, M. G. N., Pagotto, M. D. S., & Spazziani, M. L.(Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 133 -148). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Silva, A. M. M. (2015). A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In Silva, A. M. M., & Costa, V. A. da. (Orgs.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas* (pp. 91-116). São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, A. M. M., & Costa, V. A. da. (Orgs.). (2015). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, C. L. da., & Leme, M. I. da. S. (2009). O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão* [online], 29(3), 494-511. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>

- Silva, D. M. C., & Carvalho, M. V. C. (2017, set.). Inclusão escolar no ensino superior: “a escola sacudida em suas bases”. *Anais do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 560-574). Salvador, BA. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf>
- Silva, F. D. A., Duarte, A. B. da S., Abraão, L., & Calaça, L. (2013). Formação docente e concepções de educação inclusiva. In Silva, L. C., Danelon, M., & Mourão, M. P. (Orgs.). *Atendimento educacional para surdos: educação, discurso e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional* (pp. 179-196). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Silva, L. C., & Rodrigues, M. M. (2011). Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na educação inclusiva. In Dechichi, C., Silva, L. C. da., & Ferreira, J. M. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos* (pp. 56-93). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Silva, L. C., Pereira, A. P. D. C., Castro, L. R., & Santos, L. C. M. (2013). A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendendo a evasão. In Silva, L. C., Danelon, M., & Mourão, M. P. (Orgs.). *Atendimento educacional para surdos: educação, discurso e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional* (pp. 107-122). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia Escolar e Arte. Uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea; Uberlândia, MG: EDUFU.
- Silva, S. M. C.; Buiatti, V. P., & Miranda, A. B. (2017). Psicologia Escolar e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): possibilidades de parceria. In Leonardo, N. S.T.; Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. M. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp. 189-208). Curitiba, PR: Appris Editora.
- Skliar, C. (2003a). *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Skliar, C. (2003b). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, 0(5), 37-49. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>
- Skliar, C. (2006). A inclusão da “nossa” e a diferença que é do “outro”. In Rodrigues, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). São Paulo, SP: Summus.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (Orgs.). (2011). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Smolka, A. L. B. (2017). Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações, provocações. In Mascia, M. A. A.; Anjos, D. D. D., & Smolka, A. L. B. (Orgs.). *Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente* (pp. 45-68). Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Smolka, A. L. B.; Amorim, K. S., & Leite, S. A. S. (2016). Questões de desenvolvimento Humano na perspectiva histórico-cultural: bebê, criança e adulto em foco. In Smolka, A. L. B., & Leite, S. A. S. (Orgs.). *Psicologia do Desenvolvimento: teorias e práticas em diferentes contextos* (pp. 71-114). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Soligo, R., & Prado, G. V. T. (2008). Quem forma quem afinal? In Vicentini, A. A. F.; Farias, M. N. de O.; Sadalla, A. M. F. de A., & Prado, G. V. T. (Orgs.). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos* (pp. 17-50). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Souza, B. de P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, D. T. R. (2002). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In Oliveira, M. K. de, Rego, T. C., & Souza, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea* (pp. 249-268). São Paulo, SP: Editora Moderna.
- Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/T.47.2017.tde-12052017-150732>.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In Campos, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. (Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/T.47.2013.tde-25022013-103516>
- Souza, M. P. R. (2014). O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs.). *Atuação do Psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 13-32). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Souza, M. P. R. (2017). Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In Machado, A. M., Lerner, A. B. C., & Fonseca, P. F. (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação. A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP [e-book]* (pp. 57-68). São Paulo, SP: Blucher. Recuperado de <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/concepcoes-e-proposicoes-em-psicologia-e-educacao-1363>
- Souza, M. P. R. (2018). A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In Beatón, G. A.; Souza, M. P. R.; Barroco, S. M. S., & Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-cultural: interfaces Brasil-Cuba* (pp. 19-36). Maringá, PR: Eduem.
- Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (2008). Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In *Conselho Federal de Psicologia. Ano da Psicologia na educação - textos geradores* (pp. 27-52). Brasília, DF.

- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C. (2015). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 65-92). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Souza, V. L. T. (2015). Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e Contextos de Pesquisa, formação e prática* (pp. 115-130). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano. Aportes à atuação do psicólogo na escola. In Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica. Teoria e Prática nos Contextos Educacionais* (pp. 77-94). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T., Dugnani, L. A. C., Pott, E. T. B., Jesus, J. S., & Neves, M. A. P. (2016). As mediações estéticas como estratégia de atuação do psicólogo escolar em classes de recuperação. In Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica. Teoria e Prática nos Contextos Educacionais* (pp. 205-220). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. de. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária do docente: o olhar da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300007>.
- Tada, I. N. C., Lima, V. A. A. D., Melo, T. G., & Correio, D. Y. V. T. (2012, jan./mar.). Conhecendo o Processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (1), 65-69. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000100008>
- Tada, I. N. C., Silva, A. C., & Coutinho, A. G. P. Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. (2018). In Negreiros, F.; Zibetti, M. L. T., & Barroco, S. M. S. (Orgs.). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais. Desafios para enfrentamentos à exclusão* (pp. 99-114). Curitiba, PR: CRV.
- Tada, I. N. C., Silva, J. M. B., & Guedes, L. P. S., Oliveira, D. L. S., Furtado, M. C. D., Lopes, F. R. (2017). Rompendo as mordças: contribuições da Psicologia Escolar para o enfrentamento da queixa escolar. In Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Franco, A. F. (Orgs.). *Medicalização da educação e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da emancipação humana* (pp. 109-134). Maringá, PR: Eduem.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2006). A mediação da Psicologia Histórico-Cultural na atividade de Professores e do Psicólogo. In Mendonça, S. G. de L., & Miller, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (pp. 65-84). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M.

- (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. (Orgs.). (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, L. M. F. L. (2016). *A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente*. (Dissertação de Mestrado). PPGPSI-UFSJ, São João Del Rey, Minas Gerais.
- Tedesco, J. C. (2015). O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. In Gatti, B. A., Silva Jr, C. A. da., Mizukami, M. G. N., Pagotto, M. D. S., & Spazziani, M. L. (Orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 119-132). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Teles, S. M. (2010). *O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico*. (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília) Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7656>
- Toledo, L. C. N. de. (2018). *Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Maringá. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotsky: a construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá, PR: Eduem.
- Veiga-Neto, A. (2011). Incluir para excluir. In Skliar, C., & Larrosa, J. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (2a ed., pp. 105-118). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Vicentini, A. A. F., & Sadalla, A. M. F. A. (2008). Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos do professor-formador. In: Vicentini, A. A. F., Farias, M. N. O., Sadalla, A. M. F. A., & Prado, G. V. T. (Orgs.). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos* (pp. 85-98). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Victor, S. L., & Camizão, A. C. (2017). Psicologia histórico-Cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In Leonardo, N. S. T., Barroco, S. M. S., & Rossato, S. P. (Orgs.). *Educação Especial e Teoria Histórico Cultural. Contribuições para o desenvolvimento humano* (pp. 17-34). Curitiba, PR: Appris.
- Vieira, A. M., & Nunes, L. G. A. (Orgs.). (2016). *Projeto Acolher: família e escola refletindo sobre temas do desenvolvimento infantil*. Uberlândia/MG: Eseba/UFU, Composer.

- Vieira, J. (2010). *O que é ser professora?* [blog] Rosaura Soligo. Recuperado de <https://rosaurasoligo.wordpress.com/?s=O+que+%C3%A9+ser+professora%3F+Juliana+Vieira&search=Ir>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (2000, jul.). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. (A. Marenitch, trad.). *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. (Trabalho original publicado em 1929). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1982).
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio da Pedologia. (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. (Trabalho original publicado entre 1933-1934). Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>
- Vigotski, L. S. (2011, dez.). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870. (Trabalho original publicado entre 1924-1931). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>
- Vigotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotskii, L. S., Luria, A., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. da P. Villalobos, trad.) (pp.103-117). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. da P. Villalobos, trad.). São Paulo, SP: Ícone.
- Villa-Lobos, H & Gullar, F. (1990). O Trenzinho do Caipira. In Personalidade Edu Lobo. Faixa 5. O Trenzinho do Caipira (de Bachianas Brasileiras nº 2) (1978). Formato CD. Gravadora Polygram/Phillips. Produtor: Mayrton Bahia/Roberto Menescal. CD.
- Vital, M. R. (2012). *Inclusão na Educação Infantil: do viver o preconceito da diferença ao (com) viver com a diferença*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). doi: <https://doi.org/10.11606/T.47.2012.tde-22082012-105035>
- Vygotski, L. S. (2012a). *Obras Escogidas – III Problemas del desarrollo de la psique*. Machado Nuevo Aprendizaje: Boadilla Del Monte/Madrid. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotski, L. S. (2012b). *Obras Escogidas – V Fundamentos de defectologia*. Machado Nuevo Aprendizaje: Boadilla Del Monte/Madrid. (Trabalho original publicado entre 1924-1931).
- Wanderley, M. B. (2001). Refletindo sobre a noção de exclusão. In Sawaia, B. B. (Orgs.). *As artimanhas da exclusão. Análise Psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 16-26) Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

- Zanella, A. V. (2017). *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- Zanella, A.V., Cabral, M. G., Maheirie, K., Ros, S. Z. da., Urnau, L. C., Titon, A. P., . . . Sander, L. (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores (as). *Caderno Psicopedagogia*, 6(10), 1-17. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a02.pdf>
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D., & Pereira, E. M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- Zeichner, K. M. (2010, set./dez.). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação Santa Maria*, 35(3), 479-504. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>
- Zibetti, M. L. T., & Souza, M. P. R. (2007, mai./ago.). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33(02), 247-262. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araújo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado sob orientação da Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo.

Essa investigação tem como objetivo identificar possíveis contribuições da Psicologia Escolar na formação continuada de professores para a educação inclusiva, a partir da análise e experimentação de aulas do Portal do Professor do MEC. Para tanto realizaremos grupos reflexivos com professores com vistas a percorrer tal objetivo. Sendo assim, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar dos encontros dos grupos reflexivos, que acontecerão no seu próprio local de trabalho, em horário compatível com sua disponibilidade, e que serão registrados em áudio e/ou vídeo para posterior transcrição, análise, documentação e publicação.

A pesquisa comporta riscos mínimos ao participante, como possível desconforto frente a algumas perguntas ou comentários no momento das entrevistas e nos encontros dos grupos reflexivos. Nesse caso, você poderá optar por não responder e nos disponibilizaremos a tratar do assunto individualmente com você para encaminhar as questões específicas que por ventura surgirem. Esclarecemos que a sua identidade e de sua escola não serão revelados, preservando o seu anonimato, mantendo-se o compromisso com o sigilo profissional, a ética e com a pesquisa de cunho científico.

Você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem correr o risco de discriminação ou represália por nossa parte. A pesquisa não implicará em nenhum custo a você, e também não será efetuada qualquer forma de pagamento pela sua participação, sendo esta estritamente voluntária.

Esperamos que a sua participação nos grupos reflexivos possa trazer benefícios para a sua atuação e prática profissional, principalmente no que se refere aos princípios da educação inclusiva. Comprometemo-nos em apresentar os resultados de nossa pesquisa ao final da mesma.

Em caso de necessidade, o participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, pessoalmente, no endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721– CEP 05508-030 – Cidade Universitária – São Paulo – SP, ou pelo telefone (011) 3091-1947- Ramal 1962, ou pelo e-mail lilidosgui@uol.com.br.

Para maiores esclarecimentos sobre os aspectos éticos envolvidos, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo no endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Bloco G – sala 27 – CEP 05508-030 – Cidade Universitária – São Paulo – SP, pelo telefone (11) 3091-4182, ou pelo e-mail ceph.ip@usp.br.

Caso não tenha dúvidas e concorde em participar, necessitamos que rubricue a primeira folha e assine ao final desse documento, que está em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável. Sem mais para o momento, desde já agradecemos a atenção dispensada e despedimo-nos,

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araújo
CRP 04/15023 NUSP 9514483

Márcia Helena da Silva Melo
CRP 06/49493 NUSP 2163232

Pelo presente instrumento que atende as exigências legais, o (a) senhor (a):

RG: _____

Colaborador (a) da pesquisa, após a leitura da Carta de Apresentação dessa pesquisa e do presente termo de consentimento, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu Consentimento Livre e Esclarecido, de concordância em participar da pesquisa intitulada **“Contribuições da Psicologia Escolar na Formação Continuada de Professores para a educação inclusiva: uma análise do Portal do Professor do MEC”**.

Local: _____ data: _____

Assinatura do(a) colaborador(a)

Assinatura da Pesquisadora Responsável – Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araújo

APÊNDICE B – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA COM DIREÇÃO DA ESCOLA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIREÇÃO DA ESCOLA

Dados de Identificação:

Idade: _____

Formação: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

Há quanto tempo trabalha na Educação? _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Há quanto tempo trabalha na gestão? _____

Dados da Escola:

Há quantos alunos na escola? _____

E quantos professores? _____

Questões:

- 1) Você considera relevante discutir sobre o tema diferenças humanas e educação inclusiva com os professores? E com os alunos? Por quê?
- 2) Em sua percepção, quem são os alunos considerados diferentes?
- 3) Em sua percepção, os professores encontram dificuldades para lidar com as diferenças humanas em sala de aula? Quais dificuldades?
- 4) Quais recursos e estratégias os professores utilizam em sua prática cotidiana para lidar com as diferenças humanas na sala de aula?
- 5) O que você entende por educação inclusiva?
- 6) Quais estudos, autores e referenciais teóricos os professores têm utilizado para trabalhar numa perspectiva inclusiva?
- 7) Você acredita na possibilidade de revisão e transformação da prática do professor acerca dos temas diferenças humanas e educação inclusiva a partir da discussão e reflexão coletiva?
- 8) Na sua percepção, qual a interferência dessas discussões coletivas para o desenvolvimento profissional docente? E para a formação dos alunos?
- 9) Na sua percepção, a Psicologia Escolar pode contribuir na formação de professores para instituir uma cultura inclusiva nas escolas? De que forma?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA COM DIREÇÃO DA ESCOLA **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIREÇÃO DA ESCOLA****Questões:**

- 1) O que você entende por formação continuada docente?
- 2) Em sua percepção há distinção entre formação continuada docente e desenvolvimento profissional docente?
- 3) Quais são as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente?
- 4) Em sua compreensão, a proposta formativa realizada com os professores de sua escola contribuiu com o desenvolvimento profissional docente dos participantes? De que forma?
- 5) Que sugestões você daria para outras propostas formativas com os professores? Quais estratégias utilizar: grupos de discussão, aulas teóricas ou aulas práticas?
- 6) Quais temas e conteúdos considera que seriam importantes para compor uma proposta de formação continuada de professores para a educação inclusiva?
- 7) Em sua compreensão, como o psicólogo escolar poderia contribuir com o desenvolvimento profissional docente?

APÊNDICE E – DIÁRIOS DE BORDO/ NOTAS DE CAMPO

Dia 23 de agosto de 2017

Os bastidores

As pessoas que me conhecem sabem o quanto gosto de caminhar sempre acompanhada, e assim, a maioria dos meus projetos envolvem a participação de mais pessoas: para dialogar, refletir, avaliar, pensar junto, num processo colaborativo de construção de conhecimentos e experiências. Assim surgiu o desejo de convidar Silvia, professora querida que tem me acompanhado em minha trajetória profissional há mais de quinze anos. Em comum acordo com Márcia, que me acolheu de braços abertos como orientanda e generosamente aceitou as minhas justificativas para fazermos o convite à Silvia, de assumir a coorientação, colaborando na ampliação de nossa compreensão sobre o processo investigativo a partir do prisma da Psicologia Escolar numa vertente crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, demos prosseguimento ao projeto caminhando juntas. Chegou o dia do primeiro encontro com os professores. Na semana em que eu planejava tal encontro não saía de minha mente o quanto seria bom que alguém pudesse estar comigo também nesse momento. Eu já havia comentado isso tanto com Márcia quanto com Silvia sobre o meu desejo de contar com uma auxiliar de pesquisa. A princípio me ocorreu a possibilidade de fazer uma seleção para isso. Mas como a Universidade ainda estava de férias, optei por convidar Carol, uma psicóloga, profissional de minha confiança, minha amiga, ex-aluna e ex-estagiária na Eseba/UFU e que atualmente é minha substituta na função. Fiquei muito surpresa com o fato de ela não somente aceitar estar comigo nesse primeiro encontro, mas me acompanhar durante todos os outros. Seu objetivo: colaborar e aprender com a experiência. Olha só, que alegria! Os seus objetivos, são os meus!! Então, assim firmamos esse contrato de cumplicidade, parceria, para juntas, percorrermos esse caminho investigativo! Na ocasião do contato brevemente passei à ela o *script* para entrarmos em cena.

A cena

Chegamos à escola com trinta minutos de antecedência. Ao entrarmos, nos deparamos com os alunos na saída. Nos dirigimos para a sala de vídeo e logo avistamos uma sala organizada, com as cadeiras alinhadas como em um auditório, uma mesa com uma toalha bem colorida e estampada e um lindo vaso de flores sobre ela. Havia uma professora trabalhando em um computador. Cumprimentamos a mesma e nos apresentamos. A professora perguntou que horas estava previsto para iniciar o encontro e informamos que seria às 17 hs. A professora disse que então não fariam a homenagem que haviam preparado para a supervisora. Interrompeu o que estava fazendo no computador e recolheu o vaso de flores. Carol e eu nos entreolhamos, com surpresa e desapontamento. Passou pela minha cabeça que a sala, toda bonita, florida, estava organizada para nos receber. Tive a impressão que também Carol havia imaginado isso. A professora retornou e perguntou se precisávamos de alguma ajuda com o equipamento e se ofereceu para chamar um professor que nos auxiliasse. Logo em seguida a diretora adentrou-se na sala e muito solícita e receptiva deu as boas-vindas a nós. Eu comentei com ela sobre a intenção da professora em homenagear a supervisora e que não havia problema que a programação fosse mantida. A diretora agradeceu e disse que seria rápido e que não atrapalharia nosso encontro. A homenagem foi feita, regada a lanche, refrigerante, bolo e mensagem. Um aluno apresentou uma música no violino. Uma cena bonita de confraternização. Um momento de descontração. De suspiro. De repor as energias após um exaustivo dia de trabalho. Assim ficou para mim. Após esse momento iniciamos o grupo. Até

que o equipamento funcionasse levou um tempo. Durante essa espera os professores (um grupo constituído por treze mulheres e dois homens) foram se organizando nas cadeiras em círculo, e voltando a calma para esse outro momento. Me ocorreu o quanto o movimento da escola é intenso e dinâmico, muitas emoções ao mesmo tempo. Em decorrência do horário avançado, optei por não utilizar os slides que havia preparado e decidi conversar informalmente e rapidamente, sobre a minha pesquisa. Abri para dúvidas, mas os professores não se pronunciaram. Dei continuidade ao planejamento e exibi o curta-metragem “Ex-Et”. Professores acompanharam atentamente. Ao terminar a exibição, levantei algumas questões: o que acharam do curta? Que sentimentos lhes despertaram? Quem são as pessoas consideradas “Et”? Os professores, dessa vez, não hesitaram em falar, pelo contrário, muitos falaram ao mesmo tempo. Pedi a permissão para a filmagem e eles consentiram, sem nenhum constrangimento. Professores falaram, se emocionaram, queixaram-se das famílias, das condições precárias de trabalho, dos alunos diferentes, das turmas difíceis. No entanto não demonstraram apatia, nem mesmo postura de desistência, pelo contrário, desejos e expectativas de que as transformações ocorram, e que tudo se encaminhe.

Ressonâncias

Essa experiência, nesse primeiro encontro com os professores mobilizou em mim muitas questões. Fiquei tocada pelas falas dos professores, ora me senti incomodada pelas diferenças acentuadas das condições de trabalho dos professores da escola em que atuo e daquela escola específica, ora fiquei admirada com a força, a garra, a disposição para a luta diária que eles demonstraram. Pude experimentar diversas sensações nesse dia e ao refletir e repensar as falas dos professores, em sua maioria mulheres, um trecho de uma música que eu tanto gosto, do admirável compositor Milton Nascimento não saiu da minha cabeça: “. . . de uma gente que ri quando deve chorar e não vive, apenas aguenta. Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre, quem traz no corpo a marca, Maria, Maria, mistura a dor e a alegria. Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre, quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida”.

Dia 04 de setembro de 2017

Chegamos à escola com 10 minutos de atraso, situação essa muito incômoda pra mim. No entanto, nesse dia, ao me organizar para o encontro com professores, decidi que queria levar uma pasta com o material de certa forma mais organizado contendo o termo de consentimento, o cronograma dos encontros e uma cópia do texto base para discussão, e ao providenciar isso, acabei me atrasando. A diretora, às 17 h ligou em meu celular e estávamos a caminho. Quando chegamos à sala, professores entraram e nos cumprimentaram com um sorriso um pouco acanhado. . . pareciam bem cansados! Desculpei-me pelo meu atraso e rapidamente iniciamos nosso encontro. Ao me deparar com o grupo um pouco reduzido (estavam presentes 8 professores) fiquei um tanto frustrada. Afinal, no nosso primeiro encontro estavam presentes 15 professores. A diretora e a vice, por exemplo, que estiveram presentes no primeiro encontro, não participaram nesse dia. A própria diretora ao me receber já foi justificando a diminuição do grupo em função da mudança do dia do encontro. Havíamos combinado a realização às terças-feiras, mas por uma incompatibilidade de meu horário e da minha auxiliar de pesquisa fizemos a contraproposta de realizar às segundas ou quartas. Na ocasião apenas uma professora havia manifestado dificuldade com esse horário. Assim, nesse dia conversamos novamente sobre o horário, e os professores presentes disseram que estavam satisfeitos com o mesmo, e que a ausência não se referia apenas à incompatibilidade de horário, mas também ao desinteresse de alguns professores pelo “curso”.

Essa informação pra mim, apesar de não ser algo novo, sempre traz um desconforto. Eu sempre me pergunto: por que o professor não tem interesse de participar? Tem a ver com a proposta? Com a minha condução? Com o horário? Sei que nem sempre teremos respostas exatas sobre isso, porque os motivos são pessoais, subjetivos e muitas vezes não revelados concretamente. De qualquer forma tentei não me influenciar por essa situação e dei prosseguimento ao encontro. Exibi em slides o texto “A história de um olhar” de Eliane Brum, um texto extremamente sensível, emocionante que me foi apresentado pela primeira vez por Silvia, numa atividade com professores na Eseba/UFU a qual nunca saiu de minha memória, tamanha comoção provocada nos professores e em mim naquela ocasião. Um texto que apresenta de forma crua, nua e poética a figura de um personagem comum de nosso cotidiano, um andarilho, um morador de rua, um renegado, um excluído, semelhante a muitos outros que topamos diariamente em nossas vidas. Um andarilho que se vê encantado por um menino, por uma escola. E de uma professora que olha para esse personagem e se vê tomada, engolida, envolvida por ele e pela cena. Uma história muito bonita, sem dúvida. Ao apresentá-la aos professores na ocasião desse segundo encontro, fiquei impressionada com a intensidade que tal história tocou os mesmos. O diálogo em torno da “História de um olhar” se estendeu por mais de uma hora sem interrupção, de forma emocionante, verdadeira, intensa. Lá fora havia uma música, uma orquestra, uma apresentação que me causou curiosidade. Escutei o “Trenzinho do Caipira”, canção linda de Villa-Lobos sendo executada na flauta, no violino, com um toque forte de percussão que me envolveu de tal forma e quase me retirou daquele espaço. Fiquei imaginando se era uma gravação, se era uma interpretação ao vivo. O tempo todo eu fiquei dividida: entre ouvir as reflexões, os depoimentos dos professores e aquela música no fundo, forte, envolvente. . . Tentei focar no grupo, foquei no grupo, mas no fundo confesso que por vários momentos, tive vontade de interromper e sair para verificar o que estava acontecendo lá fora. . . No final de nosso encontro, em uma das últimas falas de uma professora, ela se referiu ao projeto de música que a escola tem, um projeto social coordenado por um ex-aluno da escola, aberto à comunidade e me situou quanto ao que estava acontecendo lá fora: os alunos se preparavam para uma apresentação no Teatro Municipal da cidade. Esse foi um encontro especial. Por diversas vezes me emocionei, arrepiei, e muito sensibilizada com o que tive a oportunidade de ouvir ali, agradei aos professores por ter vivenciado tal experiência. Ao encerrarmos o encontro, Carol e eu fomos até a quadra testemunhar com nossos próprios olhos, o que os nossos ouvidos e corações já haviam captado, a emoção, a beleza, a magia daquele momento. Tal nossa surpresa, estavam reunidos em torno de oitenta alunos na quadra, acompanhados de cerca de oito professores e assistidos por uma dúzia de pessoas da comunidade. Ficamos impressionadas, admiradas, encantadas com aquele momento. No primeiro encontro eu havia saído da escola mobilizada pela precariedade das condições de trabalho do professor, pela falta de oportunidade de formação contínua, pelas questões que envolvem a desigualdade social, dentre outras questões. Naquele dia, ao refletir com Carol sobre o momento vivido, eu disse sobre o quanto a nossa condição de trabalho na Eseba é privilegiada, o quanto a condição de meus filhos que estudam em escola particular também é privilegiada. . . e ao me deparar com essa cena, nesse dia, no segundo encontro, e depois de ouvir tantos depoimentos e reflexões instigantes, voltei pra casa me perguntando: Privilégio? De quem? Quem são os privilegiados nesse momento? Alunos que tem uma escola bem estruturada, com conteúdos bem trabalhados ou alunos com a oportunidade de conviver com professores afetivos, reflexivos, cuidadosos, humanos? E ainda, o que poderemos dizer das marcas que ficarão para esses alunos que estão tendo a oportunidade (e o privilégio) de vivenciarem a música dessa forma, nesses moldes, dentro do contexto escolar com tamanha qualidade e representando a expressão viva de suas potencialidades? Muitos olhares, olhares sensíveis, olhares cruéis, olhares desiguais, olhares excludentes, olhares inclusivos, olhares privilegiados, olhares de esperanças, aqui,

definitivamente, registra-se a história de múltiplos e diferentes olhares, emoções, sensações, percepções. . .

Dia 18 de setembro de 2017

Angústia total. . . muita frustração. . . esse é meu sentimento de hoje. Dia 18 de setembro de 2017. Ao longo de duas semanas fiquei envolvida com a transcrição do último encontro e com o planejamento do próximo até que me deparei com um filme especial, um documentário instigante, sugerido por Silvia, que escancara a realidade e as mazelas da educação brasileira: “Pro dia nascer feliz!” Decidida a levá-lo para exibir aos professores no nosso terceiro encontro, passei a procurar um texto que pudesse auxiliar na discussão. Depois de recordar-me de um texto de Tereza Cristina Rego que havia lido durante o mestrado em 2003 e que trata sobre a constituição do sujeito e a escolarização, tive acesso a outro texto, mais atual, de 2016 de Ana Bock e coautores sobre a desigualdade social e a escolarização. Ambos muito interessantes e pertinentes para ocasião. Feliz, cheia de expectativas e totalmente motivada para esse momento, segui para a escola mais cedo, passei na padaria porque queria levar um lanche para os professores em sinal de gratidão por tudo que tenho podido viver e partilhar com eles nesse processo. Encontrei Carol e externei essa gama de sentimentos que me envolviam. Ao chegar à escola, já na entrada cruzamos com uma professora participante do grupo indo embora. Comentei com Carol que talvez ela tivesse se esquecido do encontro nesse dia. Saindo do carro vi mais duas professoras se dirigindo para a saída. Perguntei se não ficariam para o grupo e uma alegou consulta médica e a outra, necessidade de pegar carona. Fui tomada por um sentimento de muita decepção e, imediatamente me lembrei que a diretora não havia retornado a minha mensagem confirmando o encontro. Assim logo pensei: Será que eles não se programaram para hoje? Caminhei rumo à sala da diretora que me recebeu como de costume, com atenção e cuidado. Rosa disse que os professores estavam se organizando e já iriam. Disse que apenas duas pessoas haviam justificado a impossibilidade de comparecer a esse encontro, mas que os demais participariam. Uma professora que estava com ela confirmou sua presença e disse que apenas se atrasaria um pouco porque teria que pegar sua filha. Ouvindo isso, Carol e eu seguimos para a sala de vídeo onde encontramos Carlos já nos aguardando. Carlos ofereceu ajuda para montar o equipamento, agradecemos e dissemos que iríamos aguardar a chegada dos demais colegas para nos organizarmos. Após cerca de dez minutos a diretora entrou na sala se desculpando dizendo que professores haviam ido embora e que apenas dois participariam do encontro. Lamentou, desculpou-se, mostrou-se constrangida com a situação e se comprometeu em verificar o que havia acontecido para então entrar em contato comigo. Disse que na sua percepção poderia ser devido ao dia, uma vez que alguns haviam mencionado preferir que o grupo ocorresse às terças-feiras. Mas mesmo assim externou seu desagrado quanto à falta de compromisso dos professores e prometeu tomar providências. Fomos embora. Confesso o meu desalento, a minha tristeza, a minha frustração! Por mais que essa não seja uma situação nova para mim, pois na Eseba/UFU já vivi inúmeras situações semelhantes. Comecei a viver naquele momento a incerteza, a possibilidade da não continuidade, a ruptura de um processo, e comecei a imaginar essa situação, sem conseguir vislumbrar saídas, perspectivas. Fui amparada por Carol que também decepcionada, porém não totalmente tomada por esse sentimento de rejeição e abandono me ajudou a pensar nos motivos que levaram os professores a agirem assim e nas possibilidades e perspectivas pra essa situação. Ao voltar pra casa me veio à memória um trecho de um poema que escrevi na adolescência quando numa ocasião de uma desilusão amorosa me vi tocada por um profundo sentimento de tristeza: “Volto para o recanto doentio do meu prazer. Triste expressão da mais forte emoção até então sentida. Sintonias de um mundo não vivido. Consequências da eterna

imaturidade. Hoje venho para ficar. Instalar o retardatário reflexo de minha órbita. De feia mácula cristalina. Pura impressão do momento”.

Dia 05 de outubro de 2017

Nos dias 27 a 30 de setembro participei do Congresso Nacional de Psicologia Escolar em Salvador. Foi um momento muito desafiante pra mim porque apenas quando eu estava lá que me dei conta que essa não era uma boa hora pra eu participar de um congresso de tamanha proporção. Sempre gostei muito de participar de eventos e sempre busquei nesses espaços possibilidades de trocar experiências e de me nutrir com novas experiências, com novos conhecimentos. . . No entanto, não foi isso que se deu nesse momento em que levei quatro trabalhos para apresentar. Foi desgastante pra mim preparar todas as apresentações e ainda dar continuidade à pesquisa. Na véspera da minha viagem, precisei fazer um encontro com os professores da pesquisa. Confesso que esse não era também um bom dia, mas se não fosse esse, qual seria? Afinal, o último encontro havia sido cancelado. Ao me dirigir novamente para esse terceiro encontro, senti que talvez ele nem acontecesse. Ao iniciar o diálogo com os professores, fui abordada pela supervisora que se apresentou como porta voz dos professores para dizer do incômodo dos mesmos com a proposta de encontros contínuos até o final do ano. Na fala da supervisora os professores não haviam entendido essa proposta. Na verdade achavam que se tratava apenas de uma palestra. E pelo fato de estarem muito sobrecarregados não se viam em condições de assumir um compromisso como esse a longo prazo. A supervisora disse que mediante a conversa com diretora eles haviam pensado em manter, uma vez que já havia se iniciado, mas contanto que houvesse uma redução do tempo de 2 horas, para 35 minutos, ou seja, para acontecer no horário de módulo do professor, no horário de 16:45hs até 17:20hs. Fiquei impactada com a proposta. Me senti desrespeitada. Por um instante tive vontade de levantar e sair. Mas depois tentei ouvir com ouvidos bem abertos, sensíveis e solidários. Lembrei-me dos autores e da própria legislação apontarem: cursos de formação continuada, no próprio horário de trabalho do professor para que não represente mais uma sobrecarga de trabalho. Não seria coerente que eu não acolhesse o pedido. Decidi fazer uma contra proposta. Que então trabalhássemos com pelo menos uma hora de atividade. Eles acataram. Assim decidido, a supervisora se despediu e saiu da sala. No entanto, um clima pesado pairou no ar. . . Como nos livrar daquela energia negativa? Respirei fundo e profundamente e retomei com os professores o meu planejamento para aquele dia. Esclareci que como eu não sabia dessa situação, eu já havia programado uma atividade, exibição de um filme. . . o que demandaria o tempo de 2 horas. Perguntei se eles concordavam em manter o horário pelo menos naquele dia. Eles disseram que sim. Dei prosseguimento ao encontro, bem desanimada, após um balde de água fria, bem desconcertante a situação, mas prossegui. Durante o encontro, após a exibição do filme, professores participaram com o entusiasmo de costume, falaram bastante, se envolveram com a discussão, mas ficou muito forte nesse dia um tom de lamento, de queixa, de famílias que não colaboram, que não ajudam, que não participam, de um sistema que não dá condições, não favorece, de uma sociedade que precisa mudar. Ao fazer a transcrição desse encontro fui tomada por uma angústia intensa. Parece que o encontro tomou outro rumo, parece que a discussão sobre os temas “diferenças humanas” e “educação inclusiva” havia se perdido. Comentando com Carol sobre isso, ela me ajudou a pensar que o discurso dos professores girou, na maior parte do tempo, em torno da questão referente às famílias, famílias essas que não se **incluem** na educação de seus filhos, e que essa parece ser uma demanda muito presente no cotidiano dos professores, não podendo ser deixada de mencionar. Refleti sobre isso e fez sentido pra mim essa análise. Passei a me ater a outros pensamentos e sentimentos que ocorreram. Ficou muito forte também a desesperança dos professores. Parecem não acreditar que eles podem fazer algo para mudar uma realidade,

parecem não querer fazer algo, esperam que alguém faça por eles. Para o próximo encontro tinha planejado construir um fanzine a partir de trechos dos textos que passei a eles, trechos de falas dos professores nesse encontro e trechos do próprio documentário, numa tentativa de dar a oportunidade a eles de expressarem suas ideias por meio de uma atividade lúdica, artística, que poderia despertar suas próprias sensibilidades e potencialidades. Mas após esse momento vivido, a dúvida me assola: será que a construção do fanzine é uma boa estratégia? Ainda estou tomada, invadida, afetada por esse sentimento de desistência, lamento, e falta de perspectiva do professor. Ao fazer esse relato, nesse momento ocorre-me uma canção de Gil “Lamento sertanejo”, que todas as vezes que ouço, me toca de uma forma muito profunda, porque fico imaginando o sertanejo, que aprendeu a viver naquela condição precária, e quando se vê numa outra condição, numa oportunidade de trabalho na cidade, não se reconhece, não se encontra, não identifica amigos com quem trocar, e diante disso põe-se a lamentar: “Por ser de lá do Sertão, lá do cerrado, lá do interior, do mato, da caatinga, do roçado, eu quase não saio, eu quase não tenho amigo, eu quase que não consigo, ficar na cidade sem viver contrariado. Por ser de lá, na certa, por isso mesmo, não gosto de cama mole, não sei comer sem torresmo, eu quase não falo, eu quase não sei de nada, sou como rês desgarrada nessa multidão, boiada caminhando a esmo”. E, fazendo uma analogia com o que vivi com os professores nesse dia, me arrisco a fazer uma paródia dessa canção “Lamento docente”: Por ser de lá, da escola da periferia, de uma condição precária, toda hora, todo dia, eu quase não paro, são muitas demandas sempre, e das famílias não posso nem esperar apoio, ou mesmo parceria”.

Dia 01 de outubro de 2018

Que momento desafiante estou vivendo!! Estou numa fase difícil de análise do material produzido na pesquisa. Confusa quanto à forma de analisar as falas produzidas no encontro coletivo, buscando respeitar e garantir que as subjetividades de cada um sejam preservadas. Uma pesquisa qualitativa precisa conseguir cuidar disso, mas não tenho clareza se estou conseguindo, pois ora me vejo generalizando uma fala, ora me vejo revelando a especificidade daquela fala. Esse é o caminho? Estou sendo fiel ao que me propus? Outra pergunta tem me assolado: qual é mesmo a tese que defendo nessa pesquisa? Será que defendo aqui que o professor precisa de um espaço coletivo de escuta, de diálogo, de reflexão e estudo sobre sua própria prática em seu próprio contexto de trabalho, para que ressignifique seu fazer e assim consiga seguir em frente com sua profissão, de forma a contribuir com a formação científica e humana de cidadãos respeitosos, éticos, comprometidos com uma sociedade justa e igualitária? Será que defendo a tese de que a Psicologia Escolar tem contribuições a dar ao professor nesse processo formativo, contínuo, propondo debates críticos e fundamentados teoricamente que provoquem o professor a repensar suas práticas e teorias acerca de determinados temas e fenômenos dentro de uma realidade concreta? Será que eu estou defendendo a tese que o professor necessita de apoio contínuo para desenvolver-se profissionalmente, e que esse apoio poderá ser viabilizado, desencadeado, iniciado, provocado por meio de ações formativas como a proposta dessa pesquisa? Parece que todas essas hipóteses se aproximam... Nesse sentido, o que preciso focalizar em minhas análises? O processo pelo qual os professores participantes da pesquisa foram se constituindo ao longo dos encontros? Como eles foram se apropriando dos recursos e conhecimentos apresentados a eles? Como evoluíram seus pensamentos em torno do tema educação inclusiva e diferenças humanas ao longo dos encontros? Nesse sentido deverei estar atenta a indícios que revelam que essa proposta trouxe contribuições aos pensamentos e práticas dos professores? Na mesma linha de pensamento poderei relatar minha percepção sobre como foi o envolvimento e participação dos professores durante todo o processo. No entanto fica a dúvida: o que faço

dos comentários e relatos produzidos pelos professores acerca dos temas e recursos apresentados a eles? Se eu me disponho a analisar as percepções dos sujeitos sobre os temas apresentados estou alterando o objetivo inicialmente proposto no trabalho? Numa pesquisa-formação, que tem como intenção realizar ao mesmo tempo uma investigação e uma formação, como fazer para não misturar os objetivos da investigação e da formação? Será que os objetivos da investigação estão bem descritos quando falo: “elaborar, desenvolver e analisar uma proposta formativa sobre a educação inclusiva à luz da psicologia escolar numa vertente crítica buscando identificar as contribuições dessa proposta para o desenvolvimento profissional docente?” Como objetivos específicos da investigação, poderia indicar: identificar se os recursos trabalhados na proposta formativa em grupo suscitam discussões críticas que ampliam a visão do professor sobre o tema; investigar se a proposta de debate em grupo promove aprendizagem e desenvolvimento profissional docente; identificar se a proposta formativa fortalece os professores como grupo; identificar possíveis contribuições da Psicologia Escolar numa vertente crítica na formação continuada de professores para a educação inclusiva, considerando a mediação dos diálogos e a proposição de referenciais teórico-metodológicos voltados para a prática docente no cotidiano escolar. E quais seriam os objetivos da formação? Poderia listar: mobilizar os professores a dialogarem sobre suas percepções e práticas acerca da temática educação inclusiva e diferenças humanas; acolher, amparar e apoiar professores nos debates propostos nos encontros coletivos; contribuir para a ampliação de conhecimento científico sobre o tema por meio de proposição de leituras específicas e outros recursos indicados; sensibilizar os professores para a importância de encontros sistemáticos e coletivos no próprio contexto de trabalho com vistas a contribuir com a formação continuada, etc. Quanta dúvida?! O que fazer diante delas?! Preciso ampliar diálogo com Marcia e Silvia para que me ajudem a clarear essas questões e então dar continuidade ao meu processo de análise. Por enquanto vou ficando com as dúvidas.

APÊNDICE F – Linha do Tempo da Pesquisadora e da Colaboradora de Pesquisa

Linha do tempo de Liliane

Desde criança a escola representou um lugar muito importante em minha vida. Tinha prazer (e ainda tenho) em ir para a escola. O ritual de início de ano sempre era vivido como se fosse a primeira vez: a alegria ao comprar o material para a escola, a escolha das capas dos cadernos, da bolsinha de lápis, o cheiro que pairava no ar de “boneca nova”. Essa expressão “cheiro de boneca nova” até hoje está presente em minha fala. Todas às vezes que me deparo com uma situação nova, principalmente relacionada com alguma experiência de estudo, sinto no ar esse cheiro, como aconteceu, por exemplo, com o caderno escolhido, encapado, organizado (mesmo tendo sido reaproveitado) para registrar minhas anotações das disciplinas do doutorado que, para mim, exalava o “cheiro da boneca nova”. Lá atrás, na infância, nos momentos em que não estava na escola, estava em casa brincando, com minhas quatro irmãs, mais meia dúzia de vizinhos. Brincávamos no quintal, nadávamos, corríamos, pulávamos, desenhávamos, brincávamos de casinha e de escolinha. Tive o privilégio de conviver com muitas crianças e aprender, no convívio diário, a importância da coletividade. Minha casa era bastante frequentada porque, além de receber colegas da escola e amigos da vizinhança, minha mãe, professora de música (e atuante até hoje) sempre ministrou aulas em casa, o que fazia com que esse espaço parecesse muito com uma escola, sem perder a especificidade e subjetividade presentes na casa de cada um de nós. Não era uma escola. Era definitivamente uma casa, a minha casa, que muitas vezes era considerada também a casa de alguns amigos que, por ser tão divertida, alegre e repleta de vida, optavam por passar grande parte do tempo lá. Outro aspecto interessante que tive a alegria (a sorte, o privilégio) de vivenciar na infância e na adolescência foi a convivência com animais. Em diferentes momentos, ao longo do meu processo de desenvolvimento, tive a oportunidade de acompanhar o crescimento de várias espécies: pintinhos, porquinhos da índia, coelho, cachorro, gato, passarinho, peixes. Meu pai, agricultor, apresentou-nos esse outro mundo tão importante também de convivência com os animais e com a natureza. Nas férias, era comum irmos para a fazenda e desfrutarmos do contato com esse outro espaço, em que pudemos aprender outras experiências e que também nos constituíram: andar a cavalo, dar comida para os porcos, beber leite fresco da vaca no curral, nadar no riacho e tomar banho de cachoeira. Enfim, cresci nesse ambiente: casa/escola/natureza, e essa relação com esses espaços e com as pessoas com as quais tive a oportunidade de conviver foram constituindo-me. Além da escola, minhas irmãs e eu sempre fomos incentivadas a fazer cursos especializados: música, pintura, dança, natação, vôlei, handebol, datilografia. Tenho clareza do quanto essa formação que recebemos foi fundamentalmente constitutiva no sentido de influenciar-nos de forma muito positiva com relação à importância do estudo, da escola, da educação na vida de cada uma de nós. Estudei em uma mesma escola dos cinco aos 15 anos. Uma escola particular, localizada perto da minha casa, na qual eu ia a pé todos os dias. Tenho lembranças muito boas desse espaço. Lembro-me com carinho e saudosa dos professores e amigos que tive. Recordo-me com detalhes dos momentos específicos de apresentações nas comemorações festivas como dia das mães, dia dos pais, festa junina. As escolhas das músicas, dos pares, os ensaios. Também me recordo das broncas das professoras mais rígidas, das cadeiras enfileiradas, das aulas de educação física, nas quais sempre tentava burlar porque não reconhecia em mim potencial para os esportes, o que era reforçado pelos professores dessa área especializada. Por morar em uma cidade do interior, com poucas opções de escolas de 2º grau (nomenclatura usada na época), mudei-me para outra cidade assim que fiz 16 anos para cursar o chamado 3º Colegial. Considero que essa foi a minha segunda experiência de escolarização a qual pude viver grandes desafios, mas também inúmeras aprendizagens. Nessa escola de ensino de 2º grau e

cursinho pré-vestibular, foi-me apresentado um mundo que eu não conhecia. Apesar da grande quantidade de alunos por sala (cerca de 40 alunos), percebia uma proximidade afetiva entre professores e alunos, sendo que para alguns, essa relação de vínculo favorecia o aprendizado e para outros dificultava, pelo fato de alguns colegas considerarem o professor “seu amigo”, algumas vezes não realizavam tarefas, conversavam demasiadamente em aula, não se preparavam para as provas. Após essa etapa, ingressei na Faculdade, minha terceira experiência de escolarização. Fazer Psicologia, uma decisão consciente. Desde a adolescência percebi esse desejo em mim. Sempre gostei de conversar, e mais ainda de ouvir, e em virtude disso, muitos amigos me procuravam com frequência para desabafar, trocar ideias, pedir opiniões, pois me consideravam uma amiga em quem podiam confiar. Esse lugar atribuído a mim foi ganhando corpo com o tempo e se fortalecendo, e, ao me deparar com o momento de escolha da profissão, foi fácil optar por tal curso. A presença em minha vida, de duas queridas tias psicólogas, as quais eu admirava muito, também exerceu forte influência nessa minha escolha. Guardo lembranças saudosas de uma delas que infelizmente faleceu precocemente, aos 49 anos de idade. Seus ensinamentos se mantêm vivos em mim até hoje, por meio dos livros com anotações pessoais que herdei dela e de recordações dos nossos diálogos sobre a profissão e a vida, tanto na graduação quanto nos anos iniciais de exercício profissional. Após 22 anos atuando na área de Psicologia Escolar, hoje, mesmo diante de tantos desafios cotidianos estou certa de que não me sentiria tão realizada profissionalmente em outra área.

Linha do tempo de Carolina

Carolina, ao apresentar sua linha do tempo, relata que tinha intenção de cursar Medicina e, quando ingressou no Curso de Psicologia na UFU, queria trabalhar na área da saúde. Na Faculdade, participou de vários projetos; dentre eles, um projeto multidisciplinar com ex-moradores em situação de rua em uma perspectiva de um trabalho psicossocial, de reinserção na comunidade e ressignificação da vida. Ainda durante o período de Faculdade, fez um intercâmbio e morou um ano na França, em que estudou Psicanálise. Ao retornar ao Brasil, passou a se questionar sobre as questões ligadas à desigualdade social e a refletir sobre os direitos de todas as pessoas de terem acesso à moradia, escola, saúde de qualidade. Fez estágio no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e na assistência social em Uberlândia/MG e desenvolveu trabalho com os jovens. Passou a se interessar cada vez mais pela área de Educação. Fez estágio na Eseba/UFU, escola em que estudou no período da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Filha de professora de Artes, sempre acompanhou os desafios e dilemas vividos pela mãe na docência na escola pública. Cursou mestrado e, em sua pesquisa, buscou articular a educação com as políticas públicas e as contribuições da Psicologia Escolar no fortalecimento dessas políticas. Teve a oportunidade de trabalhar como psicóloga escolar na Eseba/UFU, onde buscou colocar em prática o que vinha estudando. Tem a intenção de cursar o Doutorado e o desejo de continuar pesquisando e atuando na área da Educação e da Psicologia Escolar, porque acredita que “a educação é ferramenta de mudança e transformação social e o psicólogo escolar crítico tem grandes contribuições a dar para que ela cumpra sua função”.

APÊNDICE G – Reprodução de obras de Arte apresentadas aos professores no último Encontro Formativo

Book of Books, de Vladimir Kush

Fonte:
http://vladimirkush.com/images/stories/com_form2content/p3/fl6/27.jpg

Relógio suave no momento de sua primeira explosão, de Salvador Dalí

Fonte: <https://www.salvador-dali.org/es/obra/catalogo-razonado-pinturas/obra/684/reloj-blando-explotando-en-888-particulas-despues-de-veinte-anos-de-inmovilidad-total>

Autumn Story, de José Roosevelt

Fonte:
<http://www.juanalberto.ch/automnew.jpg?v=1imb2k5e8zdn7qr>

O Grito, de Edvard Munch

Fonte:
<http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/O-Grito-Edvard-Munch.html>

Abaporu, de Tarsila do Amaral

Fonte:

https://ichef.bbci.co.uk/news/320/cpsprodpb/1251F/production/_106293057_525769e3-ee92-45f0-8f05-c6d154dcca7b.jpg

Operários, de Tarsila do Amaral

Fonte:

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1635/operarios>

A família, de Tarsila do Amaral

Fonte:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2332/a-familia>

O sorriso das asas flamejantes, de Joan Miró

Fonte:

<https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/sourir-e-des-ailes-flamboyantes-sonrisa-alas-flameantes>

Personagens e cachorro diante do sol, de Joan Miró

Fonte: https://artequinavina.cl/wp-content/uploads/2019/07/077_miro_personajes.jpg

Harlequin's Head, de Pablo Picasso

Fonte: <https://www.sartle.com/artwork/harlequin-head-pablo-picasso>

Portrait de femme au col d'hermine (Olga), de Pablo Picasso

Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/pablo-picasso/untitled-1937-8>