

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSIMERY LEÃO MONDAINI

**VISÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA
INCLUSÃO ESCOLAR**

São Luis

2011

ROSIMERY LEÃO MONDAINI

**VISÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilete Geralda da Silva

São Luis

2011

ROSIMERY LEÃO MONDAINI

**VISÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

Prof^ª. Dra. Marilete Geralda da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dra. Viviane Neves Legnani (Examinadora)
Universidade de Brasília

Prfa. Dra. Mariza Borges wall Barbosa de Carvalho (Examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais Eunice e Humberto Mondaini
que investiram em mim.

A Jacira e Ivan Figueiredo, amigos
inigualáveis.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, eterno inspirador e condutor dos meus passos.

À Prof.^a Dr.^a Marilete Geralda da Silva pelas exigências feitas e pela paciência na orientação deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, pela forma gentil de compartilhar seus conhecimentos sobre a inclusão escolar.

À Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes pelas observações feitas com firmeza e com ternura no meu processo de qualificação.

Aos amigos Rosângela (irmã), Marineide, Nadja e Evilásio (amigos) pelo apoio e por acreditarem que eu seria capaz de desenvolver este trabalho.

Às professoras que se dispuseram a participar da pesquisa.

À Coordenação, professores e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA que numa postura bastante inclusiva souberam respeitar minhas limitações.

“Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais, influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.”

Sigmund Freud

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais.
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SAEI	Superintendência da Área de Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

RESUMO

Este trabalho consta de uma pesquisa cujo objetivo geral é compreender a(s) visão(ões) que as professoras de crianças de 04 a 05 anos de instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão estão construindo a respeito da inclusão escolar. Procura atingir outros objetivos: discutir sobre a função do educador no processo de constituição do sujeito; analisar o papel do(a) professor(a) da Educação Infantil para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais; identificar o conhecimento evidenciado pelas professoras de Educação Infantil a respeito da inclusão escolar; inferir sobre a posição subjetiva das professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar; refletir sobre a importância de extrair significações dos discursos das professoras da Educação Infantil para o processo da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Os referenciais teóricos que subsidiaram esta pesquisa situam-se nos campos da educação e da psicologia. Foram tomados por empréstimos as contribuições de Jean Piaget (1896-1980) e os conhecimentos da abordagem sócio-histórica, que tem como um de seus representantes Vygotsky (1896-1934). Além de agregar outros autores foram revisitados alguns documentos legais voltados para a Educação. A perspectiva psicanalítica foi aliada aos referenciais teóricos para esclarecer o objeto da pesquisa. A pesquisa de Campo e de cunho qualitativo foi desenvolvida em seis escolas da rede municipal de São Luís do Maranhão. Os sujeitos são oito professoras da Educação Infantil que têm em suas classes pelo menos um aluno com necessidades educativas especiais (NEE). Dois tipos de questionários foram confeccionados e serviram como instrumento de pesquisa para atingir aos objetivos geral e específicos. A técnica de Análise de Conteúdo foi utilizada para a organização, codificação e interpretação dos dados. Os dados colhidos, analisados e as inferências começaram a ser feitas a partir das respostas das professoras. Este estudo revelou, nas falas das professoras a compreensão das propostas inclusivas. Estão receptivas a fazer inclusão em suas salas de aula. Elas falam dos obstáculos como a falta de recursos materiais e humanos, e das estruturas precárias das escolas. Movidas por um desejo inconsciente, relataram também os esforços em trabalhar com os alunos com - NEE. As professoras reconhecem uma lei que sobrepõe aos seus desejos e solicitam apoio dos órgãos oficiais. Falam da necessidade de políticas públicas sérias, no sentido de estas cumprirem a parte que lhes cabe como oferecer estrutura e recursos materiais e humanos para a efetiva inclusão escolar.

Palavras-chave: Visões. Professor. Educação Infantil. Inclusão. Discurso.

ABSTRACT

This work comprises a study which main objective is to understand the vision(s) that 4 to 5 year-old children's teachers on kindergarten institutions in the municipal schools in São Luís, Maranhão, are building about school inclusion. It seeks to achieve other objectives: discuss the role of the educator in the subject constitution process; analyze the kindergarten teacher's role on the inclusion of children with special educational needs; identify the knowledge shown by teachers on child education about school inclusion; infer on the personal position of the kindergarten teacher's about school inclusion; think about the importance of extracting meanings off of the kindergarten teacher's speech about the process of children with special educational needs inclusion. The theoretical references that supported this research lie on the subjects of Education and Psychology. Contributions were taken from the works of Jean Piaget (1896-1980) and the knowledge of the socio-historical approach came from one of its representatives, Vygotsky (1896-1934), as well as other authors, reviewing some legal documents aimed at education. A psychoanalytic perspective was coupled with the theoretical references to clarify the research object. The field and qualitative research was developed in six schools on the Municipality of São Luís, Maranhão. The subjects were eight teachers of early childhood education who had at least one student with special educational needs (SEN) on their classes. Two types of interviews were designed and served as research tools to achieve the general and specific objectives. The technique of content analysis was used to organize, codify and interpret data. Collected and analyzed data plus inferences were taken from the teacher's answers. This study revealed, in the words of the teachers, an understanding of inclusive proposals. They are receptive to the inclusion in their classrooms. They talk about obstacles such as lack of material and human resources and poor structures on the schools. Driven by an unconscious desire, they also reported the efforts on working with students with SEN. The teachers reckon a law superior to their desires and seek support from official agencies. They talk about the need of serious public politics in order to fulfill this role they play, such as offer a better structure and provide material and human resources for an effective school inclusion.

Keywords: Visions. Teacher. Early Childhood Education. Inclusion. Speech.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO: da segregação à inclusão	18
2.1	O professor na história da educação	19
2.1.1	A história no Brasil	22
2.2	Historiografia da educação infantil e da educação especial	24
2.2.1	A Educação Infantil no Brasil	26
2.2.2	A Educação Especial no Brasil	30
2.3	O lugar do professor no processo inclusivo	35
3	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO SUJEITO SINGULAR	40
3.1	A constituição subjetiva do professor	41
3.1.1	Sobre a psicanálise	42
3.1.2	A constituição do sujeito desejanter (da linguagem)	46
3.2	Como se origina o desejo de saber	51
3.3	Ser professor: o lugar do mestre?	55
4	REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	63
4.1	O referencial teórico	63
4.2	Metodologia	66
4.2.1	Sujeitos pesquisados	67
4.2.2	Caracterização das escolas pesquisadas	70
4.2.3	Procedimentos metodológicos	73
4.2.4	Organização e tratamento apresentado aos dados	76
5	DESVENDANDO A(S) VISÃO(ÕES) DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA INCLUSÃO ESCOLAR	79
5.1	Revelação dos dados	79
5.1.1	Entendimento das professoras sobre integração e inclusão	80
5.1.2	Reações, facilidades e dificuldades das professoras com a chegada do aluno com NEE	82
5.1.3	Posição das professoras sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular e sobre o atendimento dispensado a eles	87

5.1.4	O que a escola faz ou poderá fazer, para que a inclusão dos alunos com NEE aconteça	90
5.1.5	As professoras falam de seus sentimentos sobre a inclusão escolar e o sobre as suas ações em sala de aula	91
5.1.6	Relato das professoras sobre as atividades que são desenvolvidas com os pais dos alunos	93
6	CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO	97
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICES	115

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de meu interesse em compreender o lugar da escuta aos professores da Educação Infantil que tem em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) sobre a inclusão escolar. As motivações deste trabalho tiveram suas origens quando comecei a trabalhar no Centro de Ensino de Educação Especial “Padre João Mohana”, da Secretaria de Educação de Estado do Maranhão, na equipe de avaliação e diagnóstico.

Durante 12 anos de minha participação na equipe de avaliação e diagnóstico, escutando as professoras que recebiam as crianças avaliadas e encaminhadas para uma possível inclusão nas classes comuns do ensino regular, percebi, por parte daquelas uma grande resistência em receber alunos com NEE¹ para a inclusão escolar. Havia uma tendência das professoras de se refugiarem no impossível, e (re)encaminhavam os alunos para a equipe de avaliação e diagnóstico do Centro de Atendimento, sugerindo uma possível inserção na classe especial. Como justificativa, alegavam falta de condições para trabalhar com esses alunos em suas classes, devido ao grande número de alunos em sala, além de falta de recursos, segundo o relato dos familiares que traziam os alunos de volta.

Comecei a questionar se inovações educacionais, como a inclusão de alunos com NEE, abalavam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelas professoras em uma dada estrutura de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los. Mas, com toda a aparente resistência apresentada, penso como Marchesi (2008, p. 25) que

[...] em sua atividade de ensinar, o professor deve ser respeitoso com as diferentes alternativas sociais, políticas, morais e religiosas que se apresentam na sociedade e que seus alunos vivenciam, e deve ajudá-los a raciocinar e ser coerentes com ela.

Entendo também, que o professor precisa ser compreendido no tocante às suas experiências docentes. O trabalho da escola tende a estar voltado para o educando, tudo o que é pensado tem este último, como seu foco. Comecei então a me perguntar quem pensa no educador, em seu trabalho, em suas angústias, em seus anseios, considerando que num processo como esse: “Os professores são protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação” (NOVOA,

¹ Estou utilizando o termo “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE”, que conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são aqueles indicados para o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

1995, p. 16). Diante de questionamentos e entendimentos surgiu a proposta do tema desta dissertação: Visão das professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar.

No contexto sócio-cultural o professor exerce um papel de fundamental importância uma vez que ele não é apenas agente exclusivo de formação e informação de seus alunos, mas sim o responsável mais experiente do grupo, por toda mediação do acervo de conhecimento acumulado pela cultura, promovendo, assim, situações que estimulem a curiosidade dos alunos, possibilite trocas de informações e aprendizagem de como adquirir mais conhecimento e ao mesmo tempo o vínculo que se estabelece nesta relação dinâmica é de fundamental importância.

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender a(s) visão (ões) que as professoras de crianças de 04 a 05 anos de instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão estão construindo a respeito da inclusão escolar. Estou utilizando o termo construção por entender que a inclusão, assim como a educação, é um processo que assimilado vai sendo incorporado por cada sujeito no seu processo de formação.

Portanto, alguns objetivos desta dissertação visam discutir sobre a função do educador no processo de constituição do sujeito; analisar o papel da professora da Educação Infantil para a inclusão das crianças com NEE; identificar o conhecimento evidenciado pelas professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar; inferir sobre a posição subjetiva das professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar e refletir sobre a importância de extrair significações dos discursos dessas professoras para o processo da inclusão das crianças com NEE.

Para realizar um levantamento de trabalhos e pesquisas que envolvessem, de algum modo, os campos da educação infantil, educação inclusiva e docência e psicanálise, investiguei dissertações e teses disponibilizadas no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos períodos de 2005 a 2010, conforme descrevo na sequência.

No trabalho de Knob (2010) cujo título é: “Inclusão na escola pública: um estudo a partir de professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais”, seu objetivo era compreender de que forma professores da escola pública estão vivenciando os processos de inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais nas turmas regulares. Os sujeitos participantes da pesquisa foram sete professores de uma rede municipal de ensino, que atuam desde o nível da Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental. Em sua tese, ela chegou à conclusão de que sentimentos como angústia, solidão e incerteza

fazem parte da rotina destes profissionais, mas não são impeditivos a ponto de não poderem vislumbrar alguns caminhos possíveis para a melhoria de sua prática, e como consequência, da aprendizagem de seus alunos.

Na tese de Mendes (2009), cujos estudos tiveram como pano de fundo a teoria walloniana ela buscou investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil, na rede municipal de ensino em Fortaleza-CE, com vistas a identificar suas necessidades de formação, referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A análise dos dados revelou que necessidades formativas incidem não somente nos saberes do campo da educação especial/educação inclusiva, mas abarca o desenvolvimento infantil, quais mediações pedagógicas são capazes de colaborar na aceitação da diferença e, assim, investir de forma mais precisa nos potenciais de todas as crianças da sala.

O tema: “Tecendo e entrelaçando ideias sobre formação de professores da Educação Infantil na perspectiva inclusiva” foi tratado por Loreto (2009) que analisou o processo de implementação de políticas públicas para a formação continuada de professores de Educação Infantil, na perspectiva inclusiva, no município da Serra-ES. Como resultado, interpreta que a formação continuada se configura como um fio necessário/possível para o educador potencializar suas práticas, amarrar seus conhecimentos teórico-práticos, constituir contextos de aprendizagem para todos os alunos.

Bomfin (2008), no entanto, desenvolve um trabalho cujo tema era: “A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente”, os objetivos compreendiam como se dá o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a identificação das prováveis causas do mal-estar docente, o reconhecimento de possíveis repercussões das histórias de vida escolar dos pesquisados em suas posturas diante do processo de inclusão, instigando a discussão de uma formação docente que propicie a valorização da dimensão subjetiva do professor. Segundo a autora, a análise de dados apontou para um mal-estar anterior à inclusão e que encontra, nesta, uma oportunidade de expressão através de uma relação de identificação entre professores e alunos excluídos, para buscar a legitimação de um lugar social. O texto também sugere reflexões acerca da valorização e da escuta docente como alguns dos possíveis caminhos para uma minimização da sensação de desconforto relacionada, inicialmente, apenas à proposta inclusiva.

A dissertação de Pioste (2006) teve como objetivo identificar as adversidades produzidas no ambiente escolar mediante as propostas textuais da educação inclusiva. Nesse caso, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que contou com a participação de vinte e

seis professores de uma escola pública Estadual de São Paulo. Os resultados apontaram para dificuldades no estabelecimento de laços entre professores e alunos, dificuldades estas que são intensificadas tanto pelas condições de trabalho desfavoráveis, quanto por crenças e estereótipos relacionadas às crianças consideradas diferentes. De um modo geral, a pesquisadora notou que as queixas explicitadas pelos professores revelaram mais do que a insatisfação com a implantação da educação inclusiva, ou a recusa em aceitar crianças com necessidades educacionais especiais em suas classes. Demonstaram, sobretudo, que a escola não tem se preparado para lidar com a alteridade, fruto da diversidade de alunos, sejam estes portadores de alguma deficiência ou não.

A com o título “Desejo de ser professor de educação infantil: Contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho”, pesquisa de Bertão (2005) objetivou compreender como as angústias e os desejos infantis dos professores de Educação Infantil são reeditados na vida adulta, principalmente na esfera do trabalho. Para tanto, a pesquisadora realizou entrevistas semi dirigidas com cinco professoras da Educação Infantil e, para a análise deste estudo, escolheu a perspectiva psicanalítica, que possibilita observar os fenômenos psíquicos inconscientes, as ambiguidades de sentimentos e a dualidade pulsional de onde provêm o sofrimento e o desejo presentes na vida do indivíduo. Chegou à conclusão de que o espaço da palavra no trabalho é importante, como condição para o pensamento. Junto com a ressonância simbólica, o indivíduo pode manter uma articulação entre sua história pessoal e a realização do trabalho, pois essa condição possibilita o sofrimento criativo e a superação do sofrimento patológico, por serem dois sofrimentos interligados, ambíguos e psicodinâmicos.

Em sua pesquisa: “Inclusão escolar: da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno”, Lima (2005) buscou refletir sobre os impasses advindos da subjetividade do professor no processo de inclusão escolar. Ela partiu da experiência de escuta a professores no Instituto Educacional Casa Escola no Rio Grande do Norte e relata que a experiência mostrou-lhe que os conceitos de Eu Ideal e Ideal do Eu lançam luz sobre os impasses subjetivos na prática docente, a saber, o Eu Ideal que, sustentando o imperativo de perfeição narcísico, convoca o impossível de uma educação sem faltas, obliterando o processo educativo e gerando, muitas vezes, mal-estar e no caso do Ideal do Eu este implica num posicionamento subjetivo balizado pela falta, salientando a ancoragem simbólica, favorecedora do processo de aprendizagem.

As pesquisas relatadas anteriormente demonstram os interesses dos pesquisadores em fazer estudos direcionados para compreender a subjetividade e práticas dos professores no Ensino Fundamental, em maior expressão. Contudo, o propósito de escutar professoras da Educação Infantil, que estão fazendo inclusão com alunos com NEE, partindo do referencial da psicanálise, ainda é objeto escasso nas pesquisas.

Nesta dissertação, as duas primeiras partes são constituídas de explicações teóricas, sendo que, na primeira, o tema *Educação: da segregação à inclusão*, está voltado para a trajetória do professor na história da educação. Para tanto, ela se inicia com uma retrospectiva histórica da educação, tentando localizar na história geral e do Brasil, quando e como a figura do professor apareceu. Com base na Educação Infantil faço um resgate de como a criança foi considerada no bojo das transformações históricas até ganhar espaço como sujeito, e quanto à figura do professor na educação inclusiva faço uma explicação da Educação Especial no Brasil, refletindo sobre o lugar deste no processo inclusivo.

Ao desenvolver o tema educação parto da compreensão que todo processo educativo contribui para a constituição do sujeito. A criança, seja em casa, na escola, em qualquer lugar que esteja, está se constituindo como sujeito, através de suas experiências com o outro. A psicanálise postula que é a partir das primeiras relações familiares que a criança vivenciará as primeiras frustrações e sucessos que repercutirão em todas as respostas que dará diante das experiências de sua vida, inclusive nas experiências escolares e profissionais, daí porque as relações de afeto entre professores e alunos visam ao fortalecimento da vida psíquica uma vez apoiada em manifestações inconscientes, se estabelece aí um campo de relações que propicia as condições para o aprender.

Na segunda parte desenvolvo o tema: *O professor da educação infantil como sujeito singular*, ele inicia com uma síntese sobre a psicanálise, com abordagens de alguns conceitos por ela desenvolvidos que neste momento, serão fundamentais para a compreensão do trabalho. Em seguida o texto trata da constituição do sujeito desejante, visto como sujeito da linguagem numa visão psicanalista, e ao considerar a constituição do sujeito, que se inicia no estágio infantil, falo da constituição do sujeito professor. Outra compreensão buscada nesta parte da dissertação foi sobre, como se origina o desejo de saber, objeto de interesse do professor que procura na sua prática docente como despertar no aluno o desejo de saber para o que ele deseja ensinar. Busco uma compreensão sobre o lugar da professora na educação infantil e o reconhecimento dela como um ser singular com necessidades e peculiaridades.

A parte seguinte trata sobre que foram apropriados para a construção da pesquisa e elaboração desta dissertação. Partindo da concepção sócio-histórica que considera os indivíduos como sujeitos sociais mediados pela linguagem e da perspectiva psicanalítica que considera o sujeito do inconsciente e da linguagem é que adentrei no mundo da escola e de seu funcionamento. E por entender que o conhecimento é construído numa relação afetiva busquei considerar a relação professor-aluno. Os procedimentos e os questionários utilizados como instrumento desta pesquisa, de cunho qualitativo, foram elaborados partindo das perspectivas psicanalítica e sócio-histórica.

A análise de conteúdo partiu dos discursos de oito professoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa. Como Campo de pesquisa trabalhei com seis escolas de Educação Infantil do município de São Luís do Maranhão, onde as professoras participantes das pesquisas estão distribuídas.

A última parte da dissertação trata do tema: *Desvendando a(s) visão(ões) das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar*. Nela eu organizo e faço inferências sobre as respostas que as professoras participantes da pesquisa deram aos questionários aplicados. Organizei as perguntas em quadros (APÊNDICES E a L) nos quais foram distribuídas as respostas conforme as análises. Nestes quadros podem-se perceber através dos discursos das professoras participantes seus entendimentos sobre integração e inclusão escolar; as reações com a chegada dos alunos com NEE em suas classes, as facilidades e dificuldades encontradas para trabalhar com estes alunos; os posicionamentos com relação à inclusão dos alunos com NEE e o atendimento dispensado a eles; os posicionamentos sobre o que a escola tem feito ou poderia fazer para que a inclusão escolar aconteça; como elas se sentem diante da forma em que se dá a inclusão escolar, bem como sobre suas ações em sala de aula e quais atividades estão desenvolvendo com os pais de seus alunos com ou sem NEE.

Na construção das análises entendi que a fala nunca possui uma só dimensão e tem, na singularidade que lhe é própria, um componente essencial que pode revelar o desejo do sujeito e o próprio sujeito.

O relacionamento professor-aluno é atravessado por sentimentos onde se estabelece um campo de relações que propicia as condições para o aprender, denominado por Freud de transferência, que é produzida quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular que é a pessoa do professor. Nesse sentido a figura do professor passa a fazer parte desse cenário inconsciente do aluno.

Como vamos tratar de relações na educação, desejo que este trabalho colabore para melhor aclarar as inter-relações no contexto escolar, que o professor possa ser ouvido e melhor compreendido nas suas angústias, aspirações, que explicita suas dúvidas e sensações acerca de seus relacionamentos no espaço escolar, que surja a criação de um espaço onde o professor possa ser escutado e, ao ser escutado, possa ele mesmo se escutar.

É preciso que se entenda que o professor da classe regular pode ser considerado um professor inclusivo muito antes do movimento de inclusão, visto que apesar de receber alunos iguais na idade cronológica sempre trabalhou com a diversidade que é a subjetividade humana. O professor precisa ser reconhecido nos seus esforços para fazer a inclusão dos alunos, até mesmo ao superar as dificuldades de ambientes pouco estruturados, quando usa de criatividade diante da falta de recursos materiais, ou das burocracias que embargam seu fazer, sem contar com o baixo salário que recebe e que denota o pouco reconhecimento com relação à sua profissão. Espero que este trabalho venha abrir um espaço para discussões a respeito da valorização do papel do professor no contexto educacional.

2 EDUCAÇÃO: da segregação à inclusão

Integração e inclusão são termos considerados sinônimos para alguns leigos ou profissionais que repensam a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, mas quando se compara as práticas da Integração e as propostas de Inclusão, percebe-se que há diferenças. Carvalho (2004, p. 68) alerta para alguns cuidados: “Temos que levar em consideração os aspectos denotativos e os conotativos dos vocabulários que empregamos e que permitem decodificações equivocadas, tanto do ponto de vista linguístico, quanto do ponto de vista das ações a serem desencadeadas”.

Sobre o princípio de normalização a integração envolve colocar os alunos no ensino regular através das classes especiais ou classes comuns, enquanto que a inclusão coloca a questão da incorporação dos alunos pelo ensino regular em outra ótica, que segundo Mittler (2003, p. 34) “implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e reforma de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula”.

O movimento da educação segregadora para a inclusiva tem envolvido alguns objetivos propostos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), este documento traz propostas que mostram não só que é possível, mas como é possível incluir todas as crianças nas classes regulares. As propostas deste documento que serão objetos de estudo nesta parte da dissertação, diz respeito à formação necessária aos professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor para o atendimento do aluno com necessidades educacionais no ensino regular.

A trajetória desta parte da dissertação propõe uma discussão sobre a evolução histórica da concepção de infância, sua repercussão no atendimento destinado às crianças em instituições de Educação Infantil, considerando neste percurso a importância da figura do professor. Pretende-se percorrer o caminho da Educação Infantil no Brasil e o caminho feito pela Educação Especial até se chegar às discussões inclusivas atuais, numa tentativa de localizar o surgimento da profissão docente, e como ela se fez presente na Educação Infantil e na Educação Especial. Pretende-se também fazer uma reflexão sobre o lugar do professor na Educação Inclusiva. O primeiro item trata sobre o professor na história da educação inclusiva no Brasil, o segundo trata da Historiografia da Educação Especial e da Educação Infantil e o terceiro reflete sobre o lugar do professor no processo inclusivo. Entendendo que a profissão de professor tem um lugar de extrema importância no processo de formação do aluno surge a questão: a compreensão que hoje se tem sobre a profissão de professor sempre foi assim? Para

a obtenção desse questionamento, recorre-se ao retrato histórico da educação com a finalidade de entender o percurso profissional dessa figura tão importante para a educação e inclusão escolar, atrelado ao interesse de uma reflexão sobre os dilemas atuais da profissão docente.

2.1 O professor na história da educação

Estabelecer a relação professor/educação é tarefa que exige, considerando a história, repensar ambos os papéis. Neste trabalho, optou-se por um breve percurso historiográfico desde o período primitivo até os tempos atuais. A educação do homem social (que passou pela cultura e recebeu influência dela) sempre esteve presente na sua história, mas nem sempre a presença do professor, como é conhecida na atualidade, é identificada nessa trajetória, visto que em alguns períodos tal figura está incorporada na liderança paterna, religiosa e até mesmo governamental.

No período primitivo, o homem, através da transmissão imitativa, ensinava e/ou aprendia o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto ao desconhecido, as técnicas de domínio e transformação do meio ambiente. O que se sabe é que “nas comunidades primitivas não se encontram escolas nem métodos de educação reconhecidos como tal, mas uma ligeira diferenciação da classe docente” (SOUZA, 2006, p. 16).

Na antiguidade, a distinção de conhecimentos e habilidades que contribuiu para que a sociedade se dividisse em classes, tem como consequência, como relata Ponce (2007, p. 36), uma escola disciplinadora cuja finalidade é,

[...] a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da idéia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos.

Sobre os povos hebreus, gregos, atenienses e romanos sabe-se que a história educativa variou de acordo com suas mudanças políticas e sociais. Em algumas dessas culturas a educação estava mais voltada para o serviço militar e era patrocinada pelo Estado, sendo assim a figura do professor estava relacionada ao preparador físico e a educação das letras era feita em locais públicos, não era muito valorizada e cabia aos mais humildes.

A respeito da função do mestre, Souza (2006, p. 39) relata não haver encontrado boas referências sobre ele, e afirma:

O mestre era geralmente uma pessoa humilde, mal paga e com prestígio menor que o instrutor físico. Com o tempo, o ensino passa a ser ministrado pelo que chamavam de gramático (didascalo: o que ensina), tornando-se mais exigente. O gramático ensinava numa esquina ou mesmo em praça pública, com método que exigia memorização silabação, repetição e declamação.

Quanto ao período histórico da Idade Média, este é bastante extenso e abarca muita desagregação e turbulências. O início do período se caracteriza pelo forte domínio da igreja sobre o Estado, e o final é marcado pelo aparecimento do protestantismo e a transição para o capitalismo. Os parâmetros da educação na Idade Média se fundaram na concepção do homem como criatura divina, que deveria cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. A Igreja era quem tinha e dava as últimas respostas.

As escolas episcopais (assim chamadas porque funcionavam junto da cátedra) eram, inicialmente, freqüentadas pelos clérigos e o professor não era remunerado, como Souza (2006, p. 64) ressalta:

[...] o ensino deveria ser gratuito e o mestre não poderia receber qualquer tipo de remuneração, o que não impedia de aceitar os presentes que os alunos lhe davam. Muitas vezes, alguns mestres acabavam se deixando seduzir e aceitavam dinheiro dos estudantes.

Vale destacar no final deste período as críticas feitas à educação, nas obras de Erasmo de Rotterdan (1466-1536) quando ele valoriza o papel do professor e critica a falta de preparo cultural e profissional de muitos deles.

No período chamado de Renascimento o mercantilismo leva à descoberta e exploração de novas terras, e propicia acúmulo de riquezas para alguns países da Europa. E também o advento das reformas religiosas pressiona a Igreja a reorganizar suas escolas. Como afirma Bettini (2006) o ‘Concílio de Trento’ criou outra escola para leigos e em 1586, contaram com 162, cuja intenção era formar homens práticos para cumprirem deveres sociais.

As ciências vivem um período de grande avanço e aqui vale destacar Comenius (1592-1670), pois ele pensava a escola como “um lugar de formação de saberes, de honestidade” e os professores deveriam “ter bons e sólidos conhecimentos e eficientes métodos de ensino” (BETTINI, 2006, p. 91).

Os séculos XVII e XVIII são considerados, para muitos autores, o período chave na história da educação e da profissão docente, visto que por toda Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal. Nesse momento surgem iniciativas de substituição do professor religioso pelo professor laico, mas sem provocar muitas alterações nas práticas docentes.

O período chamado Iluminismo ou período das Luzes teve como marco a Revolução Francesa de 1789. Os burgueses, pessoas que se dedicam ao comércio, apareceram nesse momento histórico como classe social e, como consequência, a educação tende a atender aos novos valores sociais que são criados por ela. Conforme Bettini (2006, p.94) resgata da história, “a escola torna-se responsabilidade do Estado, laica, pública e moderna, no sentido de adequada aos interesses da burguesia”.

Sobre o século XX, Vale (2006, p. 111-112) comenta que é um momento marcado por duas grandes guerras, e grandes mudanças na forma de viver do ser humano, com transformações resultantes da urbanização, do crescimento populacional, do desenvolvimento da tecnologia, da comunicação em massa e do advento da sociedade de consumo. A “Europa é, no início do ‘breve século XX’, o coração do mundo, centro da cultura, da ciência, da educação, da economia, da arte, mas é, ao mesmo tempo, o espaço da guerra, o local da ‘megalomortes’”. Tem se aí uma tendência a educação das massas, visando à disciplina. Esta autora relembra que nesse período os princípios morais e políticos comandaram o comportamento da Juventude, e a lealdade ao condutor (ou ao líder) passa a ser determinante.

Diante do horror da guerra, uma figura representativa passa a ser o filósofo Adorno (1995, p. 119)², o qual costumava afirmar que toda educação baseada no rigor excessivo corre o risco da desumanização. Ele adverte que:

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz.

Ao sugerir como primeira meta da educação, não se repetir o que aconteceu em Auschwitz, Adorno propõe pensar a educação como processo de emancipação do ser humano; o de ser consciente, livre da opressão, e da alienação e voltado para a paz. Quanto à profissão docente, sua crítica é com relação à desvalia das profissões intelectuais. “Acrescente-se aquele desprezo ofensivo pela profissão de professor, muito difundido também fora da Alemanha, que por sua vez induz os candidatos a apresentar exigências excessivamente modestas” (ADORNO, 1995, p. 68). O autor ainda, ao analisar os tabus acerca da profissão de ensinar, evidencia a existência da resistência ao professor, que é simultaneamente respeitado e desprezado.

Sobre a figura do professor, esta nem sempre esteve presente como hoje (século XXI) uma vez que, ela esteve travestida, como visto anteriormente, na figura do genitor, do clérigo ou de um tutor, surgindo, portanto, com as mudanças sociais.

Com a divisão social do trabalho, e portanto do poder, os processos de aprender e ensinar foram passando gradativamente ao encargo de profissionais especializados para desenvolvê-los, ocupando espaços e tempos delimitados e sistematizando-se por regras e princípios. Aí, o profissional da educação começou a ser gestado, seja na forma de professor de primeiras letras, prestigiado em algumas culturas, relegado

² Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) era reconhecido como um eminente sociólogo, filósofo, musicólogo e crítico da cultura do século.

à pobreza em outras, seja como o educador, o mestre do domínio das palavras e das artes da guerra, tão necessário ao exercício do poder (FONTANA, 2005, p. 204-205).

2.1.1 A história no Brasil

Na história brasileira, de acordo com Azevedo (2006), a chegada dos jesuítas ao Brasil demarca o início da história da educação oficial no país. A educação jesuítica era reservada aos filhos dos colonizadores ou à preparação dos futuros sacerdotes. No período colonial brasileiro o objetivo da escolarização era converter os índios à fé católica. Ao fazer referência à formação do educador e do professor no Brasil colônia, Jardimino e Nosella (2005, p. 38) afirmam que, “os primeiros mestres brasileiros foram clérigos, sobretudo os padres franciscanos e jesuítas”.

Após 300 anos de colonialismo o Brasil passa por lentas transformações políticas, evidenciando movimentos sociais profundos e democráticos. Universalizou-se a ideia de uma rede de ensino primário, universal, público, gratuito e laico. Novas instituições escolares são criadas, inclusive, para a preparação de professores e mestres. Jardimino e Nosella (2005, p. 44), explicam que:

O projeto educativo geral da República visava a que todo cidadão fosse escolarizado; sua instituição escolar característica para a preparação dos professores republicanos foi a antiga escola normal, matriz pedagógica formadora de professores primários que, nos grupos escolares públicos, nas escolas isoladas, urbanas e rurais e nas escolas particulares, empreenderam a tarefa de formar a nação republicana.

Com o golpe do Estado Novo e a Constituição imposta ao país em novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas assumiu o país com um controle ditatorial sobre a sociedade brasileira. Na chamada era Vargas, a escolaridade passa a ser uma exigência mais popularizada em função da própria organização econômica que visava atender às necessidades da indústria nascente. Surgem reformas educacionais, como o ensino profissional (industrial, comercial e agrícola), que tem por finalidade formar profissionais, qualificar trabalhadores não-diplomados e aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades. Já o ensino primário, neste período, passou a ter como fim a iniciação cultural, o desenvolvimento da personalidade e a preparação para a vida familiar, a defesa da saúde e o trabalho, enquanto que o ensino normal tinha três finalidades: formar professores primários, habilitar administradores escolares e desenvolver conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância.

A Reforma Capanema (1942-1946) abarca diversos decretos-leis denominados Leis Orgânicas do Ensino. Em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

(SENAI) e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). É criado o ensino profissionalizante para os menos favorecidos e o universitário para a elite.

Entre 1948 e 1961 ocorre amplo debate entre os defensores da Escola Nova (representado na figura de Anísio Teixeira) e as forças conservadoras. Durante a Ditadura Militar, se efetivaram as reformas do ensino médio e superior. Criaram-se os cursos técnicos para o ensino médio (então chamado de segundo grau) e as licenciaturas curtas no ensino superior. Sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/61 depois de treze anos tramitando no Congresso Nacional é aprovada.

Com a revolução de 64, no âmbito universitário, logo após o golpe, o terror foi implantado imediatamente, com invasões em campus de universidades, perseguições a docentes e discentes contrários ao Regime. Contudo, a partir de 1974, inicia-se um lento e gradual processo de abertura política acompanhado de uma mudança de discurso para manter o regime militar no poder.

Nos anos de 1980 e início da década de 90, mesmo os professores sendo vistos como meros executores dos planejamentos elaborados pelos técnicos dos órgãos oficiais, e apesar das dificuldades legais e da supremacia do modelo tecnicista, havia algumas tentativas de se alterar o quadro da formação docente.

A partir da metade dos anos 80 as universidades públicas, as faculdades de educação se responsabilizam pela formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, antes realizada somente pelo ensino médio.

Na Primeira República a educação tem maior atenção do Estado mas é um período dos movimentos sindicais, inclusive com a participação ativa dos professores. Segundo Jardimino e Nosella (2005, p. 52):

Se por um lado, é preciso reconhecer que os professores formados nesse período evidenciam maior participação sindical e política, maior sensibilidade às questões sociais e à problemática do mundo do trabalho, de outro, porém, é necessário observar que apresentam graves carências.

Na Nova República efetivamente os profissionais da educação se organizam, criam associações, federações e sindicatos permitindo um debate político-educacional e uma reflexão crítica da educação. Neste período, uma grande proposta do governo, como assinalam Jardimino e Nosella (2005, p. 60), “foi a elaboração de uma nova Constituição e, conseqüentemente, de uma nova LDB, que seria promulgada em 1996”. A LDB é considerada por muitos a segunda maior lei do país.

Com a reforma da educação brasileira, nos anos 1990, assiste-se a uma preocupação com a formação de professores e com a valorização do magistério. A LDB nº

9.394/96, segundo Silva (2001, p. 120) “assinalou, por sua vez, que a formação de professores de todos os níveis seria realizada em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio para os professores das séries iniciais e da educação infantil”.

Ainda sobre a formação de professores, em 6 de dezembro de 1999, segundo Silva (2001), o presidente da República, através do decreto n.º. 3276/99, regulamentou a formação de professores de responsabilidade dos cursos normais superiores, alternativa exclusiva de formação em nível superior para as séries iniciais e educação infantil.

Percebe-se, sem sombra de dúvidas, que na história da educação e do professor no contexto escolar, expressam-se as contradições econômicas e sociais presentes na sociedade brasileira. Reformas educacionais continuam acontecendo, algumas são de forma abrupta enquanto que outras mais lentas. E o professor vai se configurando neste processo de transformações, antes representado pela figura do clero, e com objetivos catequisadores, pois passa a assumir nova postura com o advento da burguesia e do capitalismo. Na sociedade do século vigente torna-se responsável pela emancipação do homem e dele é exigido maiores responsabilidades.

2.2 Historiografia da educação infantil e da educação especial

O lugar ocupado pela criança no seio da família esteve associado a peculiaridades nos diversos momentos que a história atravessou. O sentimento de infância e o valor a ela atribuído nem sempre existiam, da forma como hoje são conhecidos e difundidos. Passaram por várias concepções, muitas vezes até contraditórias, envolvidas nos ditames de modelos econômicos e políticos, de estruturas sociais vigentes, com isto:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p. 18).

Ariés (2006) que estudou a inserção da criança na vida social, ao se referir à Idade Média, relata que pelo estilo de família extensa e ampla, voltado para o exterior, pode-se analisar a interação da criança sob dois aspectos complementares e ao mesmo tempo contraditórios. O primeiro trata de um universo amplo, onde a criança não recebia nenhuma consideração especial. É o que ele chama de *não existência da ideia da infância* nesse período. A vivência do lúdico, tão necessária nesse período da vida, era tolhida quase por

completo uma vez que, precocemente, a criança era considerada um adulto. Isso se fazia, segundo o mesmo autor, logo que a criança pudesse viver sem atenção constante de sua mãe ou “ama”, passando, então, a pertencer à sociedade adulta.

O segundo aspecto vem expor a contradição existente, pois a criança não aparece no centro da sociedade nem da família, não há, portanto, uma linha divisória entre adulto e infantil, daí porque a criança não sofre nenhum tipo de exclusão. Só séculos depois é que vai haver espaço para a segregação.

A partir dos sete anos ela é afastada de sua família e colocada em outra, para nela aprender um ofício, Ariés (2006, p. 154) reescrevendo um texto italiano do fim do século XV, expressa claramente tal realidade:

[...] Após conservá-la em casa até a idade de sete ou nove anos (em nossos autores antigos, sete anos era a idade em que os meninos deixavam as mulheres para ingressar na escola ou no mundo dos adultos), eles as colocam, tanto os meninos como as meninas, nas casas de outras pessoas, para aí fazerem o serviço pesado, e as crianças aí permanecem por um período de sete a nove anos (portanto, até entre cerca de 14 a 18 anos). Elas são chamadas então de aprendizes. Durante esse tempo, desincumbem-se de todas as tarefas domésticas. Há poucos que evitam esse tratamento, pois, todos, qualquer que seja sua fortuna, enviam assim suas crianças para casas alheias, enquanto recebem em seu próprio lar crianças estranhas.

Observa-se então que a figura do educador está atrelada ao da família, pois ela é responsável por preparar a criança para as atividades domésticas, embora esta responsabilidade não se dê com suas próprias crianças. Ariés (2006) relata que era o início de uma forma de a família confiar as crianças a seus mestres.

Contra os maus tratos que as crianças vinham recebendo, a Igreja se vê responsável pela sua educação moral e intelectual, assim, elas adentram aos mosteiros, que na visão geral da história da educação, são privilégios de poucas, e passam a receber uma educação tão rígida. Tal afastamento, fez a criança desocupar lugares antes ocupados na comunidade, onde não havia lugar para segregação.

Mas problemas são encontrados, uma vez que o corpo docente era despreparado, a disciplina era rigorosa e Ariés (2006, p. 108) relata que naquele tempo a escola tinha uma multidão de alunos. “O mestre único, às vezes assistido por um auxiliar, e com uma única sala à sua disposição, não estava organizado para controlar a vida cotidiana de seus alunos”.

A família moderna, que se estabeleceu a partir do século XVIII, veio instalar a intimidade, a vida privada, o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Ariés (2006) assinala que a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída pela educação escolar, a partir do século XVII.

Tem-se ainda, neste período, o surgimento das escolas com intenções profissionalizantes. É importante salientar que tal transformação ocorreu em primeiro lugar nas famílias burguesas, sendo que a alta nobreza e o povo conservaram por mais tempo os antigos padrões. No século XVII, por exemplo, as crianças ricas costumavam frequentar as escolas de caridade. No século XVIII, tal fato não era admitido, passando os filhos da burguesia a frequentar os colégios.

As considerações destes fatos históricos permitem compreender como a ideia moderna de infância foi determinada pela organização social capitalista e definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia.

Percebe-se que o processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico-social. Além disso, como sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social.

2.2.1 A Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha os parâmetros mundiais, com suas características próprias, acentuada por forte assistencialismo e improvisos. O atendimento educacional no Brasil, historicamente, tem início com a educação oferecida pelos jesuítas e reservada aos filhos dos colonizadores e a catequização dos indígenas, muitas vezes visando à preparação para o sacerdócio. Os mestres desta época faziam parte do clero.

O avanço histórico, a urbanização e o aumento do número de indústrias trouxeram grandes mudanças que reforçavam as diferenças sociais e econômicas de classe. O aumento significativo do número de mulheres que passam a trabalhar fora de casa explica a emergência de movimentos civis organizados e mobilizados na luta por creches e pré-escolas. Tunes (2006, p. 6) esclarece que estas “eram filantrópicas até a década de 1920, quando se iniciou um movimento pela democratização do ensino”.

Decorrente desta necessidade surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres. Estas instituições apenas encobriam o problema e não tinham a capacidade de buscar transformações mais profundas na realidade social dessas crianças.

Na metade do século XX, depois da Segunda Guerra Mundial é que o atendimento pré-escolar tomou novo impulso. Com a crescente industrialização e urbanização do país, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho, o que provoca um aumento pelas instituições que tomam conta de crianças pequenas. A primeira creche para filhos de funcionários das fábricas surgiu no Rio de Janeiro, como relata Kulmann (2009, p. 182),

A primeira creche que se tem conhecimento no país, para os filhos dos operários da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, foi inaugurada [...], em 1889, mesmo ano da fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (Ipai-RJ), que depois terá filiais em todo o Brasil.

Começa, assim, a se delinear um atendimento com forte caráter assistencialista, sendo que este mesmo autor relata que a educação no molde assistencialista promove uma *pedagogia da submissão*, que prepara a classe pobre para aceitar a exploração social.

Aqui o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo, pois enquanto no restante do mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, no início, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. Até esse momento, não se fala da figura do professor para a assistência deste grupo. Neste período surgem as “criadeiras”, que “cuidavam dos filhos das trabalhadoras em troca de dinheiro” (NASCIMENTO; SOUZA, 2005, p. 4). Devido ao despreparo dessas criadeiras, o índice de mortalidade era muito grande.

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder. Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial e, a partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância.

Contudo ao mesmo tempo, há pouca preocupação com a qualificação profissional do pessoal responsável pela educação deste grupo, pois as exigências quanto ao perfil da trabalhadora para tal função “costuma depender muito mais das características individuais de personalidade, levando-se em conta a experiência no trato com crianças, o que significa salário inferior e falta de prestígio” (LOIOLA, 2004, p. 71). Em sua obra, o autor ainda critica a diferença de qualificação profissional existente entre as educadoras da pré-escola e as da creche; das primeiras era exigido uma formação pedagógica e das segundas não. As mulheres que atuavam diretamente com as crianças nas creches não possuíam qualificação profissional, mas supunha-se que as que praticavam a supervisão e coordenação eram professoras.

No final dos anos 30 começam a surgir os cursos para formação de professores, como exemplo tem-se o colégio metodista Benett e o Instituto de Educação, ambos no Rio de Janeiro.

Surge, desse modo, a intenção de uma educação compensatória. Essa educação compensatória começou a partir dos estudos de Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952) e sobre a importância de se estudar a criança e seu desenvolvimento. A pré-escola era encarada por esses pensadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. Mas sua aplicação ocorreu depois de muitos movimentos que indicavam o precário trabalho desenvolvido nesse nível de ensino, prejudicando a escola elementar.

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade (KRAMER, 1982, p. 23).

Nos anos 70, o Brasil absorve as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, que sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural”. Ou seja, a carência cultural era a explicação para o fracasso escolar delas, e esta concepção vai direcionar por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória. Oliveira (2002, p. 109) afirma que conceitos como carência, marginalização e educação compensatória “foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil”.

Vale (2006) comenta que, não existiam contratações de professores qualificados nem remunerações dignas para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra que constituía as pré-escolas deste período era, marcadamente, formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Nos anos 80, com o processo de abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função.

Em 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, e um dever do Estado. A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica,

complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança.

Pode-se dizer, mediante o teor deste artigo de lei (Artigo 212 da Constituição de 1988), que pelo menos em nível de texto constitucional houve mudança bastante significativa, principalmente para as creches, que sempre estiveram vinculadas à área de assistência social e que agora passam à área de educação (BATISTA; MORENO; PASCHOAL, 2000, p. 105).

Segue-se então um movimento maior para a formação de professores capacitados fato esse que vai acontecer nas escolas normais ou Institutos de Educação.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. “O funcionamento do ser humano não pode, pois, ser compreendido sem referência ao contexto em que ocorre” (OLIVEIRA, 1997, p. 98). A abordagem sócio-cultural ao fazer referência ao papel do professor junto ao aluno, afirma que este “procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem” (MIZUKAMI, 1986, p. 99), ou seja, prepará-lo para viver em sociedade.

Há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança na condição de cidadã. Cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir desse Estatuto, são criados os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nos âmbitos municipais, estaduais e nacional e, também, os Conselhos Tutelares que garantem a proteção à infância e o direito à educação (VASCONCELLOS; AQUINO; LOBO, 2003).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9394/96, incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino (BRASIL, 1996). Com sua promulgação em 1996, a educação até os 6 anos ficou definida como a primeira etapa de Educação Básica. A Educação Infantil passou então a ser dividida assim: creche – para a criança até 3 anos, pré-escola – de 4 a 6 anos. Essa divisão só foi alterada em maio de 2009, com a sanção presidencial à Lei federal nº 11.114, que define que as crianças de 6 anos completos devem ser matriculadas no 1º. Ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a Educação Infantil passou a atender crianças até 5 anos de idade.

E com objetivo de melhorar o atendimento destes grupos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) considera que a formação prévia e continuada do educador é fundamental para ampliar a qualidade do atendimento em

toda a modalidade básica. Eles destacam, então, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL³). Na Educação Infantil é necessário que a instituição regulamentada tenha, no mínimo, profissionais formados, continuamente.

A partir do exposto sobre a formação do educador infantil, cabe aqui uma constatação e crítica: se ainda existe um programa como o PROINFANTIL, é porque ainda se encontra professores na Educação Infantil sem preparação para atuar neste nível de ensino, fato que leva a questionar a atuação destes junto a alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

2.2.2 A Educação Especial no Brasil

Assim como o infantil, o aluno deficiente esteve durante longo tempo à parte da sociedade. Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas consideradas com deficiência e demonstraram como suas vidas eram ameaçadas. Nos textos que retratam sobre a história da deficiência na humanidade pode-se perceber que as pessoas com deficiência foram alvos de comportamentos e reações distintas e contraditórias de exclusão e integração conforme os diferentes contextos da sociedade. De acordo com as transformações sociais, as descobertas científicas e tecnológicas e as mudanças culturais e econômicas ocorridas, as mudanças de comportamento tornaram ainda mais evidentes.

Quando se dirige o olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verifica-se que a evolução do atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos. Os textos são unânimes em afirmar que, no Brasil, o atendimento às pessoas consideradas deficientes teve início na época do Império com a criação de duas Instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁴, em 1854, e o Instituto dos surdos-mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856, ambos no Rio de Janeiro (KASSAR, 1999). O primeiro, com o tempo, passa a ser abrigo para inválidos e mendigos, perdendo após um ano de existência, o objetivo de assistir aos cegos.

³ Trata-se de um curso em nível médio, na modalidade Normal que visa oferecer aos professores sem habilitação mínima, exigida pela legislação vigente, o domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessária

⁴ Atualmente com o nome de Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca.

Ainda no período Imperial, em 1874 iniciou-se o tratamento de deficientes mentais, no Hospital Psiquiátrico da Bahia (hoje Hospital Juliano Moreira), além do ato de criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, que, só entraria em funcionamento no século XX (BUENO, 1999).

Verificou-se que em cada época, as concepções de deficiência mental refletiam as expectativas sociais daquele momento histórico. No contexto da institucionalização, a concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1992), passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e conseqüentemente pela escola. Sob o rótulo de deficientes mentais, vão ser encontrados alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais.

No Brasil, a deficiência mental não era considerada como uma ameaça social nem como uma degenerescência da espécie. Ela era atribuída aos infortúnios ambientais, apesar da crença numa concepção organicista e patológica (MENDES, 1995). Jannuzzi (1992) procurou mostrar que a defesa da educação dos deficientes mentais visava economia para os cofres públicos, pois assim evitaria a segregação destes em manicômios, asilos ou penitenciárias.

A partir dos anos 50, mais especificamente no ano de 1957, é que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim.

A ampliação mais intensa da educação especial no Brasil correu *pari passu* com a adoção do modelo de desenvolvimento baseado na internalização da economia, com investimentos maciços de capital estrangeiro, e a formação de imensos conglomerados econômicos, ocasionando crescente concentração de renda, processos desenfreados de urbanização e o surgimento de enormes bolsões de miséria nos centros urbanos (BUENO, 1993, p. 37).

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais contava, também, com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995). Nesta época, pode-se dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino. Kassar (1999) registra que as Leis vão regularizar as “funções” entre os serviços públicos e privados,

as formas de atendimento, e é garantido apoio financeiro às instituições particulares, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Sociedades Pestalozzi.

Ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61 pode-se dizer que já naquele momento, a educação especializada não seria assumida totalmente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições privadas e de caráter assistencialista (BRASIL, 1961).

A Lei já propunha, naquela época, que o atendimento ao aluno com deficiência acontecesse na educação regular, dentro do possível. O que não foi fácil numa sociedade segregadora, influenciada pelo regime militar e uma educação excessivamente disciplinadora.

Nos anos 70, ainda no regime militar e na crise do capitalismo a educação se expande de forma controlada. A Lei 5692/71 define a reforma do ensino de primeiro e segundo graus e no Artigo 9º. assegura o tratamento especial aos alunos portadores de deficiência de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. Pode-se dizer que a Educação Especial teve suas normas fixadas pelos Conselhos de Educação, inspiradas neste artigo. A referida Lei (BRASIL, 1971, não paginado) propõe sobre a formação de professores, no capítulo V, Artigo 29:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Esta década do século XX representou a institucionalização da Educação Especial no Brasil, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores⁵ de deficiências.

Cardoso (2003, p. 18) diz que é a partir dos anos 80 que surge a integração educativa com a intenção de que “o ensino das crianças e jovens com dificuldades especiais deveria ser feito, pelo menos tanto quanto possível, no âmbito da escola regular”.

Batista (1997, p. 29), recorrendo a alguns autores que conceituam a Integração Escolar, afirma que a Integração visava à participação da criança no ensino regular, a distribuição das responsabilidades pelo aluno entre o pessoal do administrativo do ensino regular e especializado e “permitir a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal”. A integração propunha oferecer os benefícios da troca e do crescimento proporcionando aos professores das classes comuns, no contato com os professores especialistas, estabelecer uma relação de troca.

⁵ Nomenclatura utilizada na época para se referir às pessoas com necessidades educacionais especiais.

As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80, infelizmente, serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino. Bueno (1999) traz, nos seus comentários, uma grande crítica ao movimento de segregação revelando que nestes moldes o aluno deve adaptar-se à escola, mas não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acolher uma diversidade cada vez maior de alunos.

O que deveria ser integração transforma-se num modelo segregador na Educação Especial, o que passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente, no sistema regular de ensino - como recomendado no art. 208 da Constituição Federal de 1988. Assim foi instituída, no âmbito das políticas educacionais, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A proposta inclusiva exige a mudança de postura profissional dos professores cuja formação necessitou ser repensada. É importante esclarecer que os professores que atuam no AEE⁶, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõem atender, e que no exercício do atendimento educacional especializado “os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos” (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 9).

Ainda sobre essa assistência: “Para atuação no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a, não paginado).

A atual LDB preconiza que deve existir professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns. Compreende-se com isso que o professor pode apresentar expectativas mais favoráveis em relação a este corpo de alunos. Crê-se que a aceitação do aluno, dentre outros fatores, passa pela sensibilidade do professor. Apelos sentimentais em prol da inclusão traduzidos em manifestações de amor ao próximo e de solidariedade humana, “[...], sem levar em conta as condições concretas em que trabalham os profissionais da educação e as inúmeras influências

⁶ O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e ajudas técnicas dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum e se destina a sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

exercidas pelos modelos econômicos que regem as políticas públicas educacionais, pouco contribuem para a sua efetivação” (CARVALHO, 2005, p. 21).

Para se ter uma escola regular eficaz que possa atender aos educandos com necessidades educacionais especiais é necessário que seus professores estejam preparados e essa preparação pode começar na graduação. O Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006a, p. 1) aponta que,

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As ações, exigidas aos docentes do ensino regular, não se diferenciam das exigidas aos docentes dos AEE. Os professores especializados na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais têm saído de cursos de formação inicial, continuada e de cursos de pós-graduação, supostamente preparados para atuar em escolas comuns e especiais, segundo as propostas e exigências legais (BRASIL, 2006a).

Pela leitura do conjunto de documentos, citados anteriormente, pode-se observar que cabe ao professor reconhecer e “dar conta” da diversidade e do sucesso de aprendizagem dos alunos, bem como investigar a sua prática. Tais características serviriam e permitiriam, finalmente, a inserção inclusiva. Mas em nenhum momento, nos documentos, são discutidas questões relativas à precária condição de trabalho desse profissional, como a crescente ampliação da jornada e os baixos salários recebidos. Também não se discute a constituição de espaços adequados para reflexão e planejamento de ações pedagógicas coletivas, apontados como indispensáveis para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Aspectos como estes, com certeza, refletem-se diretamente na qualidade do ensino. É como se qualquer resolução de problema dependesse tão-somente da “capacidade” do professor, como se os problemas educacionais fossem de ordem meramente técnica, sem qualquer vinculação com orientações e interesses políticos, condições de trabalho, etc.

A proposta desta reflexão é valorizar o professor especializado e crítico no corpo docente da escola, como elemento precedente e essencial à inclusão do aluno que esteja apresentando necessidades educacionais especiais.

2.3 O lugar do professor no processo inclusivo

O professor possui uma história iniciada antes mesmo de seu nascimento, pois passou por processos de aprendizagem com seus pais e professores que lhe conferiram inscrições e identificações os quais, por sua vez, também tiveram pais e professores. Enfim, cada professor possui uma história que certamente afetará sua maneira de relacionar-se com seus alunos e com o próprio conhecimento/saber que irá "transmitir" a eles.

Evidentemente que a "profissão professor" exige qualificação, para que possa ter domínio do conteúdo específico de sua disciplina com formação pedagógica, e que sua compreensão sobre educação tenha formação ético-científica, permitindo-lhe que se situe e que supere o senso comum enfim, que tenha clareza do contexto social, econômico e político em que se dá essa educação.

A formação e a capacitação dos professores, para a educação das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, estão previstas em documentos oficiais dirigidos à educação. A Proposta das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 1996) assinala as competências que devem ser dominadas por eles como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. O documento, no seu artigo 13 delinea, da seguinte maneira, as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, não paginado).

Esta capacitação está voltada para professores das classes regulares e do AEE, visando garantir a promoção da inclusão do seu aluno.

No processo de inclusão, o foco deve ser o aluno com suas necessidades de aprendizagem cognitivas, afetivas e físicas, e não somente social. Isto implica planejamentos em conjunto, investimento na formação inicial e continuada de pessoal, equipes de trabalho.

Muitos professores têm sido acusados pelo insucesso escolar dos alunos devido à falta de competência. Ao fazer referência aos inúmeros fatores sociais e econômicos que podem influenciar a trajetória escolar dos alunos, os trabalhos dos profissionais da educação terminam sendo apontados como “[...] responsáveis quase exclusivos pelo fracasso escolar. Em especial o professor, em função de sua formação, vista como deficiente, é colocado como fator gerador do fracasso” (NAJJAR; FERREIRA, 2009, p. 22).

Este tipo de acusação mascara o contexto político e social envolvido. Pois embora os documentos direcionem a formação e comportamento do professor para uma efetiva inclusão, a autora desta dissertação questiona se ele tem recebido apoio necessário dos órgãos competentes e até mesmo se ele está sendo ouvido nas suas expectativas, angústias e necessidades.

É importante, como afirma Costa (2009, p. 83),

[...] que os professores se percebam como autores de sua práxis, enfrentando e combatendo o preconceito e os estereótipos, enraizados nas práticas e no pensar, prescindindo, assim, de reduzir seu pensamento às técnicas que banalizam a educação em seus aspectos formativos e humanizadores, considerando que a docência reduzida à técnica não propicia o desenvolvimento de intervenções pedagógicas centrada nas diferenças dos aluno.

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a, não paginado) sugerem que os professores para este atendimento deva “ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, o documento assinala outros atributos como estabelecer articulações com o professor da classe comum, disponibilizar serviços, recursos pedagógicos, sugerir estratégias para a maior participação do aluno em classe. Ou seja, estabelecer uma parceria para troca de conhecimentos em prol da inclusão do aluno.

Num projeto de inclusão, o trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado para atuar com crianças com necessidades educacionais especiais, é fundamental, deve-se, portanto, buscar estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adaptações na programação e atividades.

Para que se exija que os professores deem uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais e oferecer apoio aos professores das salas regulares, pode-se pensar que, é necessário primeiro disponibilizar recursos e treinamentos específicos para capacitação dos docentes nessa área. O professor que frequentar uma sala de aula, a partir dessa proposta, terá que estar preparado apenas para trabalhar com a diversidade humana, com educandos com as mais diferentes necessidades educacionais.

O eixo das políticas de formação apresenta a proposta da formação continuada e essa vem se constituindo como parte integrante de todas as reformas que estão se processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores, que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. Esta concepção de formação está atrelada ao fato de que, pensar a formação de um educador exige pensar na dimensão da totalidade, na formação do educador que tenha condições de intervir globalmente no processo de formação de seus educandos.

A formação de professores aponta a importância da competência docente em refletir sobre sua prática, remetendo assim a ideia do professor reflexivo. Entende-se que quando o professor consegue refletir sobre a prática que desenvolve, dando sentido a esta, ao mesmo tempo em que a avalia, há compreensão das experiências vivenciadas. Entende-se ainda que é através da fala, da fala reflexiva que pode surgir a postura interrogativa que vai facilitar o professor na construção do seu saber. A psicanálise como um recurso utilizado pela Educação vem oferecer este apoio, uma vez que ela não pretende substituir a Educação, mas promover o amparo para o desenvolvimento da educação de qualidade.

A questão que se coloca pertinente é se antes de elaborar propostas de formação e qualificação dos professores do ensino fundamental, da Educação Infantil, da Educação Inclusiva (propriamente dita) está se buscando ouvir os professores nas suas necessidades, angústias e ansiedades frente às responsabilidades de enfrentar o combate, o preconceito e a solidão que estão enraizados nas práticas da educação.

É preciso ouvir de forma diferenciada, indo além do que é dito, que se manifesta numa mudança no tom da voz, no olhar apavorado, espantado, ou até mesmo num choro manifesto pelo professor. Ouvir pressupõe mais que decodificar uma fala, é ler o implícito, o que está acima da aparência. Há uma dialética entre o ouvir e o escutar que aciona a inteligência, a sensibilidade e a percepção, pois a palavra é potencializadora quando se ouve, é porque se quer entender, quer compreender.

Deve-se observar que na construção do ser professor inclusivo há, realmente, um clamor por parte dele, diante do novo, que não é tão novo como parece, pois qual o professor que nunca teve em sua sala algum aluno com necessidade específica?

Acontece que a educação, que começou no lar, como responsabilidade da família, depois passou para a igreja e atualmente vem sendo problematizada como uma questão de toda a sociedade, daí ter se constituído como um setor que se tornou alvo de políticas públicas, pois ela está inserida na realidade social, política, econômica, filosófica e religiosa.

A abordagem historiográfica, neste trabalho, procurou demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que se incrustaram na cultura desde os tempos coloniais. A persistência de um padrão educacional excludente e seletivo acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade a uma maioria da população.

A criança e outros sujeitos com necessidades especiais continuam sendo objetos de atenção e estudo, na busca da qualidade de vida desses grupos que por um longo tempo da história esteve excluído da sociedade e de muitos direitos. A efetivação de uma prática educacional inclusiva não é garantida somente com leis ou decretos que obriguem ao professor a aceitar o aluno com necessidades educacionais especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno não é garantia de inclusão, mas sim que o professor, juntamente com a escola no seu todo, esteja preparado para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ele, independentemente de suas diferenças.

Ao professor, protagonista deste trabalho, tem-se exigido a qualificação profissional através dos documentos legais como a LDB e As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Movimentos têm acontecido para o cumprimento das leis, como a obrigatoriedade de disciplinas sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva nos cursos de graduação das universidades públicas e privadas. Mas pouco se tem discutido sobre a problemática das salas de aulas lotadas, do pequeno número de escolas para a quantidade da população, dos escassos recursos materiais e outras questões.

Como querer que o professor possa ter qualificação profissional com salários tão baixos, exigindo destes uma carga horária de trabalho duplicada ou até mesmo triplicada com pouco tempo para estudar? Como exigir qualificação profissional dos professores que tem sua história de educação escolar básica proveniente do ensino público? Está bem claro no Plano Nacional de Educação (decênio 2001 a 2010), quando em seu diagnóstico define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização do magistério e, esta última, só será obtida se houver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Direcionando-se para o percurso histórico da educação infantil percebe-se a mudança de uma educação mentora familiar para a escolar, trazendo implicações que devem ser cuidadosamente analisadas, pois deixaram como resquício, visões idealizadas da relação entre o professor e aluno. O caos que se instalou na Educação Infantil sempre foi muito severo, devido a pouca exigência quanto à formação dos educadores, como foi abordado.

Apesar das leis, muitas mudanças precisam acontecer. A Educação Infantil deve ser considerada como uma grande responsabilidade, pois vai refletir na formação do adulto que se tornará.

É preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores reagem às novidades. É preciso investir nos salários e no ambiente, para que seja mais salubre. Assim como outros profissionais, numa sociedade capitalista, a atuação do professor está intrinsecamente ligada à sua condição de sobrevivência-trabalho. Mas é importante enfatizar que o ele não está isento de responsabilidades perante seus alunos e deve assumi-las, contudo o professor precisa ser escutado nas suas necessidades.

A proposta aqui é que na política de formação que se pretende oferecer ao professor oportunizem-se momentos de escuta. Uma escuta diferente das propostas do senso comum, ou seja, que se proponha ouvir outra coisa além do simples significado das palavras que estão sendo pronunciadas. Escutar nas entrelinhas do discurso do professor. Ouvir além, isto é, escutar. Ou seja, deve caber nas propostas de formação de professores um espaço para o professor falar. Deixar que ele fale não apenas o que quiser, de forma intencional e buscando um alívio, mas também tudo mais que lhe venha à cabeça, mesmo que lhe pareça sem importância ou absurdo. A importância de encorajá-lo a falar, de contar sua história com suas próprias palavras, já possibilita a compreensão da dinâmica dos sintomas e dos conflitos que ele traz. O simples fato de escutar pode criar o hábito da construção conjunta, da importância das ideias, da abertura da criatividade.

Por fim, vale salientar que, se não houver um compromisso sério, no sentido de desenvolver uma política de formação e valorização docente que leve em consideração as reivindicações históricas dos professores e da sociedade, a reforma educacional estará irremediavelmente comprometida.

3 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO SUJEITO SINGULAR

Nesta parte da dissertação pretende-se abordar a posição do(a) professor(a) da Educação Infantil – no caso aqui trabalhado, pode-se falar da professora, figura mais comum na Educação Infantil - como Sujeito Singular. Estudar a complexidade estrutural e funcional do sujeito, sua subjetividade é tema importante quando se quer falar e compreender a figura do educador, e quais as possíveis decorrências disso para a organização de estratégias de formação de professores para a inclusão escolar.

A noção do sujeito, que se pretende abordar neste trabalho, é diferente da noção cartesiana na qual o sujeito é fundamentalmente agente de seu próprio discurso e está centrado em seu eixo, e é definido como o próprio homem na condição de fundamento (sob o aspecto) de seus pensamentos e atos. O sujeito aqui abordado, parte de uma compreensão lacaniana, constituído pela linguagem que não se faz regular somente pelo princípio da realidade.

Para se chegar a tal compreensão pesquisou-se como se dá a constituição subjetiva do professor a partir da ideia de constituição psíquica nos estudos da psicanálise. E devido à complexidade de sua compreensão fez-se necessário antes apresentar uma síntese da psicanálise e alguns temas por ela desenvolvidos, para em seguida abordar sobre a constituição do sujeito desejante, considerado como sujeito da linguagem, numa visão psicanalista. Considera-se, portanto, o entendimento psicanalítico referente à construção da subjetividade através da constituição de um sujeito do inconsciente, inaugurado por mecanismos psíquicos e formalizado pela linguagem.

Outra compreensão que se buscou nesta parte da dissertação, diz respeito a como se origina o desejo de saber, objeto de interesse do professor que procura, na sua prática docente o caminho certo para despertar no aluno o desejo de saber aquilo que ele deseja ensinar. Ainda nesta parte, pretende-se pensar e refletir sobre qual o lugar do professor no processo educativo, para saber se cabe a ele o lugar de mestre.

A partir das reflexões propostas nestes itens se busca alcançar uma compreensão sobre o lugar da professora na educação infantil e o reconhecimento dela como um ser singular com necessidades e peculiaridades, visto ser um sujeito que trabalha com outros sujeitos.

3.1 A constituição subjetiva do professor

Para se falar sobre a constituição subjetiva do professor se é conduzido a reconstituir a trajetória que o homem faz para se tornar sujeito. É necessário, então, retornar ao infantil, quando tem início a sua estruturação psíquica e quando a educação - formal e informal - tem um papel importantíssimo neste processo.

Ao se refletir sobre a constituição subjetiva do professor é interessante notar que, para Freud (1974b) em seu artigo de 1913, o educador, muitas vezes, devido à amnésia infantil com relação à sua própria sexualidade infantil sublimada, não entende seu aluno porque não entende a sua própria infância. O caminho traçado pelo professor, na sua fase infantil e as estratégias escolhidas para as resoluções dos conflitos sexuais vão determinar, em muito, a sua relação com conflitos atuais, a sua forma de resolver conflitos e de se relacionar com o mundo.

A psicanálise tem muito a esclarecer aos educadores, como diz Freud (1974b, p. 225):

Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças.

Freud (1974b) assinala também que a educação, por sua severidade inoportuna e sem discernimento, pode contribuir para a produção de afetações psíquicas. Como os educadores têm em seus alunos verdadeiros enigmas a serem decifrados, as ações manifestas pelos alunos nem sempre condizem com seus pensamentos, pois parece que há algo que sempre escapa ao professor, que foge ao que está manifesto.

Na tentativa de compreender esta contradição, a psicanálise pode dar contribuições, uma vez que possibilita pensar o sujeito em sua subjetividade - identidade, aprendizagem, limites, habilidades, potencialidades - e como se relaciona consigo mesmo e com o mundo, influenciou o pensamento educacional. Lopes (2001, p. 54) ao fazer uma reflexão sobre a construção da imagem do educador afirma que:

O professor, a professora não é uma abstração ou ente metafísico. Se tem uma inserção material concreta - econômica, cultural, social, política - tem também uma certa inserção psíquica, que constitui sua particularidade, sua maneira única de ser. Foi criança, sujeita às manifestações e expressões das idéias religiosas e educacionais e às repressões sexuais.

A desvalorização do trabalho do professor e a desqualificação da creche e da Educação Infantil, como vistas na sessão anterior desta dissertação, atreladas à naturalização da relação mãe e filho, acabaram por levar a um predomínio, para não dizer exclusividade, de

mulheres que assumem o trabalho de professoras, que muitas vezes misturam sua identidade profissional de professora com sua identidade pessoal de mãe. Dentro deste quadro, os profissionais da creche da Educação Infantil e as famílias das crianças acabam, frequentemente, vivendo um clima de disputa e competitividade. Competitividade esta que se encontra bastante relacionada às relações afetivas e transferências estabelecidas entre as crianças e seus diversos cuidadores.

Quando se pensa nos espaços responsáveis pela formação pedagógica dos profissionais das instituições de Educação Infantil pouco se tem contemplado quanto ao aspecto da subjetividade deles. Mas, pode-se dizer que aconteceram avanços teóricos tanto em relação à formação política necessária aos professores, quanto em relação aos conhecimentos básicos (de filosofia, psicologia, sociologia e das diferentes áreas do conhecimento) necessários para o desempenho satisfatório de suas funções.

As políticas educacionais da atualidade parecem partir do seguinte pressuposto: um bom conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e um bom conhecimento de um método educativo são garantias suficientes para a educação escolar. O espaço de formação pedagógica se preocupa em apresentar ao educador o que ele deve saber para o desempenho de suas funções, mas pouco sabe sobre quem ele é e como se constitui na condição de sujeito que pensa, fala, sente, que tem razão e emoção.

Poucos, no entanto, levam em consideração o trabalho desempenhado pelo educador, mas é ele que tem uma atuação direta na constituição de outros sujeitos, sendo seus alunos e estando em uma fase crítica de suas vidas, de constituição das suas próprias subjetividades. Lopes (2001, p. 183) ao fazer referência à constituição do sujeito afirma que, “O sujeito é constituído a partir dos efeitos do discurso, a partir das inter-relações sociais, do encontro de um sujeito com outro, a produzir discursos, efeitos de atos individuais”.

3.1.1 Sobre a psicanálise

Antes de tecer as contribuições da psicanálise para se refletir sobre a subjetividade que constitui a figura do professor, faz-se necessário trazer à luz um pouco mais sobre a psicanálise, seu criador e seu objeto de estudo.

Para Freud o ser humano é regido por forças que estão no seu interior, mas que lhe são desconhecidas, uma vez que a vida psíquica está apoiada em manifestações

inconscientes⁷, sendo esse o objeto de estudo da psicanálise. Freud acreditava que o material inconsciente entra na consciência sob forma disfarçada, aparece “- como o esquecimento, os lapsos de linguagem, os atos falhos e uma certa classe de erros – deve sua origem a um mecanismo psíquico análogo ao dos sonhos e ao dos outros membros da série” (FREUD, 1987, p. 600).

A repercussão do valor dado ao inconsciente foi considerável, a ponto de ao fazer reflexões sobre o percurso histórico do surgimento da psicanálise, Couto (2003, p. 13), relata que “com a dimensão inconsciente da mente humana, irrompe uma nova perspectiva, revolucionando a noção de homem como suposto ‘indivíduo’”. O sujeito do inconsciente não está no mesmo eixo do Eu e da consciência, visto que sua conduta fala de outro lugar. Ao descobrir a existência dessa instância, Freud emerge a ideia de que os seres humanos não são senhores absolutos de seus próprios comportamentos.

A psicanálise freudiana formulou a noção de ‘complexo de Édipo’ e repensou o conceito de sexualidade. Em 1905, Freud (1972a) publicou *Três Ensaios sobre uma Teoria da Sexualidade*, obra em que propôs a existência e descreveu as características da sexualidade infantil, fato que lhe trouxe muitos inimigos no meio científico da época.

Desde o início de seus estudos, como relata Couto (2003, p. 15), Freud percebe conflitos na vida mental do indivíduo:

A psicanálise teve de enfrentar a resistência e recusa dos escandalizados, pois a diferença está presente em suas oposições. Sua concepção de sexualidade escapa à visão vigente naquele contexto: a sexualidade não se refere apenas a um corpo anátomo-biológico (território da necessidade), mas a um corpo fantasmático (território do desejo). E Freud amplia suas fronteiras: a sexualidade não mais se instala no genital e no campo da necessidade e da suposta fixidez animal em relação ao objeto, mas no campo da pulsão, com sua diversidade de objetos, e da fantasia – palco do desejo inconsciente. Desloca a sexualidade para a infância, buscando nela a etiologia daquilo que atravessa o “normal” e o patológico.

A ‘pulsão’ é entendida como um estado de tensão que busca, através de um objeto, a supressão deste estado. *Eros* é a pulsão de vida, abrange as pulsões sexuais e as de autoconservação. Nos escritos com o título *Além do princípio do Prazer*, Freud (1976a, p. 58) afirma que “as verdadeiras pulsões de vida, são sexuais” e explica que:

São conservadoras no mesmo sentido das outras pulsões porque trazem de volta estados anteriores de substância viva; contudo são conservadoras num grau mais alto, por serem peculiarmente resistentes às influências; e são conservadoras ainda em outro sentido, por preservarem a própria vida.

⁷ Sigmund Freud elaborou a ideia de ‘inconsciente psíquico’, pela primeira vez em 1895, chamada de *projeto de uma psicologia*. A ideia da existência de uma mente inconsciente aparece também em *A interpretação dos Sonhos* de 1900.

As pulsões de vida servem à sobrevivência do indivíduo e à propagação da raça, por isso a fome, a sede e o sexo fazem parte dessa categoria. A forma de energia pela qual as pulsões de vida realizam sua tarefa é chamada libido, mas a pulsão de vida à qual Freud dispensou maior atenção, que se percebe nas leituras freudianas, é a sexual.

Freud também fala de *Tanatos*, e a designa como as pulsões de morte quando voltadas para o exterior. Sobre esta pulsão, comenta Kupfer (2007, p. 56): “Freud anteviu a ação de uma força irreprimível, independente do princípio do prazer e até mesmo oposta a ele, sem, contudo, ser aliado do princípio de realidade”. Entende-se que a imobilização é a morte, e tem relação com a ação de repetição, com a fixação, ela paralisa, torna as coisas permanentes e imutáveis, e barra o percurso ao desenvolvimento.

Segundo Freud, os cinco primeiros anos⁸ são bastante importantes para a determinação da estrutura e funcionamento psíquico. A abordagem freudiana da pulsão sexual é bastante vasta e inclui o uso de qualquer zona do corpo para obtenção do prazer ou satisfação. Dentro da conceituação de Freud, sexual significa prazeroso. Segundo seu entendimento, com o desenvolvimento da criança, a energia erógena desloca-se e tende a ser afetada pela experiência.

Freire (1997, p. 125) resume as fases do deslocamento da libido, da seguinte forma:

Nessa evolução, a primeira área de prazer é a boca. A boca é uma zona erógena nos primeiros meses de vida. Até os dezoito meses de idade mais ou menos, o prazer se concentra nela. É a fase denominada oral, o prazer que a criança sente ao chupar, ao mamar, é um prazer sexual (erotismo oral). Na sequência, vem a fase anal. Os prazeres experimentados na região do ânus, por exemplo, o alívio que dá o ato de defecar, representa, para Freud, prazer sexual. A fase seguinte é a fase fálica, que consiste na descoberta e manipulação dos órgãos sexuais. Aos seis, sete anos, a criança entra na fase denominada de latência da libido, na qual a sexualidade fica reprimida. Esta fase se prolonga até a puberdade, quando a zona genital se torna apta para realizar a reprodução.

O que se observa é que neste percurso a libido se organiza em torno de uma zona erógena e esta localização faz com que surja uma maneira de o sujeito fantasiar e se relacionar com a realidade. Complementando sobre o desenvolvimento psicosssexual, Freire (1997, p. 125), ao traduzir a teoria freudiana, esclarece que:

O indivíduo que tem um desenvolvimento sexual normal passa, de uma fase à outra, sem se fixar em nenhuma delas. No entanto, fatores como a repressão, a satisfação exagerada ou ausência total de prazer numa determinada área, naquele estágio específico, constituem-se em obstáculos para o desenvolvimento normal da sua sexualidade. O que pode fazer com que a criança se fixe num desses estágios, comprometendo o ajustamento posterior.

⁸ Freud descobriu que a estruturação psíquica aos cinco anos de idade já se apresenta significativamente formada.

As diferenças individuais na estruturação psíquica adulta são fundamentalmente decorrentes da maneira específica pela qual o sujeito vive e lida com os conflitos ocorridos nesses estágios. Quando não há transição normal de uma fase para outra, ou o sujeito permanece “fixado” em uma das fases, preferindo satisfazer suas necessidades de forma mais simples e pueril, ao invés dos modos mais adultos, que resultariam de um desenvolvimento maduro.

O Complexo de Édipo (conflito edipiano) é um evento importantíssimo que acontece durante a fase chamada fálica dos estágios psicosssexuais do desenvolvimento. Numa relação edipiana, a criança ama o progenitor do sexo oposto e procura assemelhar-se ao progenitor do mesmo sexo, com o intuito de também ganhar a atenção e o amor do sexo oposto. Esta fase apresenta um conflito interior para a criança (de tensão e dificuldades), Mas passar pelo Édipo de modo satisfatório é fundamentalmente importante para a constituição psíquica de cada sujeito.

Cabe acrescentar que a psicanálise, ao estudar o aparelho psíquico constrói uma teoria chamada de ‘segunda tópica’, por marcar um segundo momento das teorizações freudianas. A segunda tópica explica as estruturas que constituem o psiquismo e a sua forma de funcionamento. A primeira é o *Isso* (Id), instância original da psique. “Ele é considerado o reservatório inato de energia pulsional, a força que mobiliza o sujeito em busca de seus objetivos. É nele que se manifestam os desejos e a imagem dos objetos de nossa satisfação” (SILVA, 2008, p. 31).

Segundo Silva (2008, p. 31), “O *Eu* (ego) é a estrutura que se diferencia a partir do *Isso*, servindo de intermédio entre o desejo e a realidade”. É o responsável pelo contato com o meio ambiente, com a realidade externa, e constitui a sede de quase todas as funções mentais. Ele tem a tarefa da autopreservação.

O terceiro elemento dinâmico na estrutura do psiquismo é o *Supereu* (superego). Ele se desenvolve a partir do *Eu*, e se dá com a internalização das atitudes e valores morais, ainda tem relação em como as crianças se identificam com os pais e internalizam suas restrições. Pode-se dizer, portanto, que ele se constitui simultaneamente ao processo de socialização.

Pode-se dizer também que a estrutura psíquica é composta desses três sistemas, mas não somente deles, cada um desses sistemas tem suas próprias funções e o comportamento é resultante da interação entre eles. Mas é importante frisar que, “tanto no

desenvolvimento normal, como na neurose e na psicose⁹ estes conceitos são fundamentais, pois estão relacionados com o compromisso com a realidade” (BORGES, 1991, p. 29).

Ao se falar em psicanálise outra personalidade importantíssima, considerada pós-freudiana, é Jacques Marie Émile Lacan (1901-1981); que propôs um retorno às ideias fundadoras da Psicanálise¹⁰ num período histórico em que a Psicanálise estava sendo bastante banalizada por médicos e educadores.

Ao estudar as ideias de Lacan compreende-se que parte de sua teoria é uma releitura contemporânea das teorias freudianas. Mas o autor deixa legados como os conceitos: Real, Simbólico e Imaginário. Reafirma o Édipo como fundador do inconsciente. Elabora os conceitos: o sujeito do inconsciente, o Outro e o desejo. “Desenvolve uma teoria psicanalítica onde a linguagem, signos, símbolos ajudam a expressar idéias, sentimentos, pensamentos e emoções” (PINTO, 2007, p. 344).

A psicanálise tem como fim tornar o desejo inconsciente, consciente. Neste processo, segundo Lacan, a linguagem ocupa lugar importante, visto ser uma característica de expressividade do pensamento, uma mediadora entre o sujeito e o mundo. As palavras são signos fundamentais para que o sujeito compreenda o seu mundo e os seus significados. “Ela é a causa e o efeito da cultura” (PINTO, 2007, p. 344). Para Lacan, o inconsciente é efetivamente estruturado como uma linguagem, o sujeito pode ser definido como o sujeito do inconsciente.

3.1.2 A constituição do sujeito desejante (da linguagem)

O sujeito não nasce pronto, não basta nascer uma criança para se ter um sujeito, há sim a possibilidade de que ali um sujeito venha a se constituir.

Durante a vida intra-uterina, o bebê é inseparável da mãe, pois seu organismo e psiquismo estão em desenvolvimento e construção, não havendo, portanto, nenhuma distinção entre Eu e não Eu, entre sujeito e objeto. O nascimento é uma modificação abrupta de estado: a pele do bebê recebe novíssimas sensações – contato com o ar, diferentes texturas, o calor

⁹ Neurose – segundo o Vocabulário de psicanálise se refere a uma afecção psicogênica em que sintomas são expressões simbólicas de um conflito psíquico que tem as suas raízes na história infantil do indivíduo e constitui compromissos entre o desejo e a defesa.

Psicose – no mesmo vocabulário designa as afecções da competência do alienista e que se traduzem por uma sintomatologia essencialmente psíquica (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988).

¹⁰ Para Lacan muitos conceitos desenvolvidos por Freud poderiam ser revisados e compreendidos sob uma nova ótica, ele os recoloca em circulação, agora ressignificados. Isso acontece a partir de 1950, quando propõe um movimento de retorno a Freud.

da pele da mãe e os agasalhos que o cobrem. A respiração se inicia, o ar penetra nos pulmões, começa a sensação de fome e para se nutrir, o bebê precisa sugar; os ruídos externos se manifestam e pressionam diretamente seu ouvido, agora sem o filtro do líquido amniótico. No nascimento acontece a perda de um estado em que o bebê estava protegido num invólucro, atendendo a todas as suas necessidades. Por isso após o parto, colocar a criança imediatamente junto à mãe é muito importante, pois tem como tentativa minimizar o estado de desamparo. Mas, Pikunas (1979, p. 148) ao dissertar sobre o processo de nascimento e os cuidados na maternidade afirma que:

Uma das mais novas providências das maternidades permite que o bebê viva com a mãe. O alojamento em conjunto permite que se inicie logo cedo o cuidado com a criança, o que geralmente é de grande vantagem para ela e para a mãe. O relacionamento íntimo ajuda a eliciar afeição, carinho e interesse – exatamente do que o recém-nascido desamparado necessita.

É a partir do estabelecimento dessa relação, da satisfação das necessidades da criança, dos cuidados e amparos da mãe, que se dá o início ao afeto. Percebe-se, também, que se estabelece uma relação de dependência da criança pelo seu cuidador, sendo na maioria das vezes a mãe.

O nascimento dá início, mas ele por si só não é suficiente para constituir um sujeito, antes disso ele apenas é uma constituição biológica, é algo que está colado à mãe e não se distingue dela, e esta ideia pode ser confirmada ao se remeter a Winnicott (1975, p. 27) quando faz referência ao início da amamentação, quando por esta ligação a criança não está distinguida da mãe. Ele diz que “Não há intercâmbio entre a mãe e o bebê. Psicologicamente, o bebê recebe de um seio que faz parte dele e a mãe dá leite a um bebê que é parte dela mesma”. Percebe-se aí que ainda não há um sujeito distinto da mãe.

Quando nasce uma criança não é garantido que já se tenha um sujeito, pode-se pensar num ser biológico, cuidado e manipulado por outros (como o cuidador que pode ser a mãe, o pai, a babá, o pediatra, etc). Enderlle (1987, p. 63) chama este início de desenvolvimento do bebê de ‘período materno’ e o define como “a etapa da vida em que a mãe representa o centro do universo da criança, mesmo porque a criança depende totalmente da mãe para garantir a sua sobrevivência”

O bebê necessita de alguém que lhe traga o alimento, agasalhe-o no frio e cuide de sua higiene; mas ele necessita também de companhia, de alguém que lhe apresente o mundo onde é inserido. A mediação da criança com o mundo se dá no contato e relação com a mãe ou alguém que faça a maternagem. Ao olhar, ao amamentar, ao falar, ao cuidar, ao tocar seu

bebê, a cuidadora, o seduz e o erotiza, configurando um ritmo de presença e ausência ao recém-nascido uma permanência necessária à sua estruturação¹¹.

O primeiro espelho para a criança é o olhar da mãe, e este vai mostrar à criança que ela é alguém amável, daí porque ela precisa ser vista como boa, desejável, amável e querida. A conduta materna incide na criança, provocando as mais variadas reações, pode-se dizer, também que, nesse movimento de troca se estabelecem formas de comunicação, uma linguagem social, e é aí que surge o sujeito. Logo pode-se falar aqui, da construção de uma estrutura psíquica.

Para maior compreensão sobre esta constituição psíquica é interessante reportar a Kupfer (2001, p. 28) que ao fazer referência à formação do sujeito, fala sobre o sujeito do inconsciente como constituído na linguagem. Ela diz que, “[...] para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito.”

Através da linguagem, a criança se constitui como sujeito, uma vez que está intimamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológica superiores e à regulação do comportamento. Aceitando estas premissas, pode-se argumentar que o início de cada ser (sujeito) acontece muito antes do próprio nascimento, ele preexiste nas fantasias e expectativas daqueles que o geraram, e talvez até mesmo nos sonhos e fantasias dos pais de seus pais, e assim sucessivamente. Antes de nascer, este sujeito é falado por muitos: pais, avós, tios, os amigos dos pais, entre outros.

Quanto à importância do discurso parental para o desenvolvimento do sujeito, Bossa (1998, p. 14) afirma que:

É do lugar que é colocada, que a criança se vê. É esse lugar em que se vê que estabelece seus limites e possibilidades. O lugar da criança na família, como relações dinâmicas inconscientes, é fator estruturante, sadio ou patogênico, da personalidade. Uma boa maternidade e uma boa paternidade permitem a criança superar grande parte das dificuldades inerentes ao crescimento e, conseqüentemente, um desenvolvimento harmônico da personalidade.

O sujeito se constitui do discurso, a linguagem ocupa um papel de destaque no desenvolvimento da atividade mental prática da criança, pois inicialmente ela aprende os conhecimentos construídos, inerentes à sua cultura, como os conceitos, dos objetos, através do contato com os adultos, que os apresentam. Normalmente esse aprendizado relaciona-se com

¹¹ Sigmund Freud não se referiu em sua obra ao termo estrutura, mas afirmou inúmeras vezes que ainda não há, no ser humano quando nasce, uma unidade comparável ao ‘eu’. O que há é um certo caos resultante de um corpo ainda fragmentado e descontínuo.

as necessidades da vida imposta à pessoa. Todavia, essas experiências, ao serem internalizadas, nem sempre são compreensíveis, elas são a base do ato intelectual, ou seja, a linguagem tem, também, papel estruturante do pensamento.

Para falar sobre a constituição do sujeito desejante ou da linguagem faz-se necessário reportar a Freud e a Lacan, pois eles permitem o desenvolvimento de ideias de importante consideração para o tema.

O sujeito do discurso freudiano é o sujeito do inconsciente, como foi abordado anteriormente, tem finitude e incompletude. Este sujeito é também aquele que fala e é falado; daí a importância dada pela psicanálise à linguagem. O sujeito não se constitui isolado do outro, pois é somente através do outro que ele pode constituir-se, e este processo se dá no campo da intersubjetividade e surge de uma demanda.

O ponto de partida do sujeito tem relação com o lugar que ocupa no desejo da mãe. Silva (2009, p. 84) ao se referir à demanda na constituição do sujeito traz a seguinte explicação: “A demanda é, antes de qualquer coisa, a expressão do desejo e tem um caráter duplo: é além de demanda de satisfação da necessidade, demanda de amor, na qual a criança deseja ser objeto de desejo do Outro¹² que satisfaz as suas necessidades”.

Pode-se afirmar que desejo¹³ tem relação com falta e é importante que a falta possa comparecer na mãe e na criança, pois na vida sempre se sentirá a falta de alguma coisa. Como explica Silva (2009, p. 84), “o vazio deixado pela falta do objeto do desejo passa a ser um lugar que poderá ser ocupado por qualquer outro objeto que passará a ser substitutivo do objeto ‘ausente’, o objeto não existe na realidade”. É passando pela falta que o sujeito se direcionará para fora de si, para o que é externo ao sujeito. Direcionar-se-á para o meio.

Diante da falta da mãe, a criança quer completá-la, ser seu falo. Mas é preciso sair deste lugar e é aí que surge então o elemento paterno o qual vai privar a criança da mãe. Este afastamento é simbolizado pelo pai, e sobre esta dinâmica Levin (1997, p. 38) afirma:

Desde seu nascimento, a criança realiza um verdadeiro trabalho de enlace e constituição, apoiando-se na função paterna e materna que lhe dá origem como sujeito, que a constitui como sujeito desejante, ligando o real do corpo à dimensão imaginária e simbólica.

Apesar de tais instâncias inconscientes marcarem a constituição subjetiva, importa sinalizar que é somente na fase edipiana que se instaura um sujeito inconsciente, necessário

¹² Quem primeiro ocupa esse lugar de Outro, para a criança, é aquele que exerce a função materna,

¹³ O desejo está articulado ao pulsional. O desejo surge, mais ou menos, no seguinte roteiro: quando o bebê agita-se pela força do instinto e encontra a mãe que o alimenta e proporciona o prazer, esta primeira experiência, entendida como vivência de satisfação, introduzirá algo mais, que é diferente da necessidade e é estruturante para o sujeito.

para a constituição subjetiva, durante o percurso para se tornar humano, logo, a relação triangular entre pai, mãe e filho se constrói nesta fase. Como foi citado anteriormente, a mãe é o objeto de desejo do menino (e da menina), e o pai¹⁴, que impede seu acesso ao objeto desejado, é o rival. Para ter a mãe, ele o escolhe como modelo de comportamento, passando a internalizar as regras e normas sociais representadas e impostas pela autoridade paterna.

Este processo também ocorre com as meninas, pois num certo momento, elas descobrem que não têm pênis. Decepcionadas com as mães, as culpam e se voltam, então, para o pai à procura de um, mas como isso não acontece, suas esperanças se voltam para a forma de um bebê. E Silva (2008, p. 33) complementa, “A ligação da menina com seu pai, segundo Freud, pode ser lentamente abandonada ou recalçada e os seus efeitos perdurarem na vida psíquica das mulheres”.

Estes são os desfechos do processo gradativo de separação entre a criança e a mãe, vivido no Complexo de Édipo. Falando de outro modo, essa operação pode ser chamada de ‘castração’ e é realizada a partir de um representante da chamada “função paterna”, termo usado por Lacan (1999), que irá instituir a falta, ou seja, irá separar a criança do desejo materno. Na estruturação edípica proposta por Lacan o que circula é o falo (função simbólica representada pelo pênis). “Ele é um significante, o significante da falta” (BARONE, 1998, p. 77).

No Complexo de Édipo, a criança é inserida às leis e regras sociais de forma muito semelhante à sua inserção na linguagem, sendo assim inserida de forma integral no campo do simbólico. Portanto, num primeiro momento, isso se dará no âmbito familiar e posteriormente será mantido pelos educadores que se farão presentes na história do sujeito.

A criança, mergulhada em intensos sentimentos de perda e desamparo, precisa do reconhecimento dos seus próprios desejos e seguir na incansável persistência de buscar meios para satisfazê-los e nesta tarefa ela canaliza os interesses para o mundo exterior. Encontra, então, atos e objetos substitutos para realização de seu desejo, porém o desejo está fadado a jamais ser satisfeito, pois seu objeto eleito de satisfação só existe no inconsciente e não pode ser encontrado na realidade.

Desejar saber sobre o que causa o desejo do outro não seria a razão pela qual surge o desejo de saber? Desejo de saber, eis o que norteia a relação do sujeito com o desconhecido, com o outro e com o mundo. Que, pela via da sublimação, poderá ou não impulsionar a busca pelo conhecimento.

¹⁴ Freud faz referência ao pai real devido a época vitoriana. No campo da psicanálise lacaniana, a noção de pai é investida de uma conotação bem particular e a – histórica, pai é uma função.

Para entender melhor o mecanismo psíquico inconsciente, cabe então refletir sobre o tema sublimação, mecanismo explicado por Freud (1970a, p. 50) que é capaz de direcionar a energia pulsional.

Conhecemos uma solução muito mais conveniente, a chamada ‘*sublimação*’, pela qual a energia dos desejos infantis não se anula mas ao contrário permanece utilizável, substituindo-se o alvo de algumas tendências por outro mais elevado, quiçá não mais de ordem sexual. Exatamente os componentes do instinto sexual se caracterizam por essa faculdade de sublimação, de permutar o fim sexual por outro mais distante e de maior valor social.

A sublimação é a canalização (catexia) da energia da sexualidade infantil para um fim de produção externa, que possui seu início durante o desenvolvimento sexual infantil, podendo resultar na elaboração ou produção de realizações culturais, como as artes ou a escrita, por exemplo, onde num primeiro momento a sexualidade não entraria em cena. A sublimação tem um papel importante na adaptação do indivíduo a seu meio, permitindo seu ajustamento social sem inibir o seu desenvolvimento pessoal. É interessante notar que este mecanismo permite a canalização das pulsões destrutivas para fins socialmente úteis e aceitáveis. Exemplo clássico é a canalização da agressividade para determinadas atividades profissionais socialmente valorizadas, como no caso dos cirurgiões e dos açougueiros.

Este percurso pelos fundamentos da psicanálise permite compreender a constituição psíquica do professor, de reconhecê-lo como sujeito singular. Ele é um sujeito do inconsciente, que passou pela falta e possivelmente passou pela sublimação. E na relação com o aluno há a possibilidade da reconstituição de sua própria história do seu caminho na resolução dos conflitos psíquicos.

3.2 Como se origina o desejo de saber

Os estudos de Freud permitiram reflexões sobre quais motivos psíquicos levam alguém a desejar o saber, a adquirir o conhecimento. Partindo dele, outros pesquisadores perguntam “O que se busca quando se quer aprender?” O que leva a uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. O aprender deve ser analisado, desde a perspectiva da constituição de seus elementos, dos professores, dos alunos, tomando-se por base as histórias das relações e significações destes sujeitos em relação à construção da própria aprendizagem.

É muito comum, em determinada fase do desenvolvimento infantil, a criança fazer incansáveis questionamentos. É interessante notar que Piaget (2004, p. 29) ao classificar os estágios de desenvolvimento cognitivo detectou, na etapa chamada por ele de *primeira infância*, o aparecimento da linguagem, em que o desenvolvimento do pensamento se acelera

e neste período a criança faz um grande número de perguntas. Explica ele que “desde três anos, e muitas vezes antes, aparece uma forma básica de pergunta que se multiplica até os sete anos: são os famosos ‘porquês’ das crianças os quais o adulto tantas vezes tem dificuldades em responder”. A criança faz muitos questionamentos aos mais velhos como pais, cuidadores e professores. Há, nesta etapa o desenvolvimento de um pensamento mais adaptado ao outro e à realidade.

Para Freud (1970b) as manifestações incansáveis das crianças em fazer perguntas, surgem como um substituto à verdadeira curiosidade, sendo de ordem sexual. Ele diz que suas pesquisas em psicanálise mostraram que a maioria das crianças, ou pelo menos as mais inteligentes, atravessam um período de pesquisas sexuais infantis. Para a psicanálise, a criança que pergunta está interessada em dois porquês fundamentais. São eles: Por que nascemos ou de onde viemos; e por que morremos ou para onde vamos.

Ao que sabemos, a curiosidade das crianças nessa idade não é espontânea mas ocasionada pela impressão causada por algum acontecimento importante – pelo nascimento de um irmãozinho ou irmãzinha ou pelo temor de que isso aconteça, baseado em outras experiências externas – e que representa para elas uma ameaça aos seus interesses egoístas (FREUD, 1970b, p. 72).

Uma etapa muito importante na vida de todo ser humano tem relação com a descoberta da diferença sexual anatômica, quando se descobre que o mundo dos seres humanos se divide em homens e mulheres, em seres com pênis e seres sem pênis. Conhecido como a fase do Complexo de Édipo, como já comentado anteriormente, através do qual uma menina se define como mulher e o menino como homem.

A descoberta das diferenças, de que alguma coisa falta, tende a deixar a criança angustiada e é essa angústia que a faz querer saber. Os instrumentos que a criança pode dispor são o que Freud chamou *investigações sexuais infantis*. Segundo Kupfer (2007, p. 80) “Essas investigações são sexuais, mas não são claramente sexuais”.

A criança tem necessidade de definir, antes de mais nada, seu lugar no mundo. E esse lugar é, a princípio, um lugar sexual. Ele é situado a princípio em relação aos pais e pelo que eles esperam de seu filho. Conforme referido anteriormente, antes de nascer, a criança já é falada por seus pais e estes colocam expectativa sobre seu futuro e esperam ser correspondidas. Kupfer (2007, p. 81) reportando à psicanálise vai afirmar que “O ‘de onde viemos’ equivale a ‘qual a minha origem em relação ao desejo de vocês? Por que me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o quê?”

Freud (1970b, p. 73-74) relata que “quando o período de pesquisa sexual infantil chega ao seu final, após período enérgico de recalque sexual, o impulso de pesquisar terá três

possíveis destinos, resultantes de sua relação primitiva com interesses sexuais”. O primeiro deles é que a curiosidade permanecerá inibida e a liberdade da atividade intelectual poderá ficar limitada durante todo o decorrer de sua vida, sobre-tudo porque, logo a seguir, a influência da educação acarretará uma intensa inibição religiosa do pensamento. Outro percurso pode acontecer devido ao desenvolvimento intelectual ser suficientemente forte para resistir ao recalque sexual que domina. As suprimidas atividades sexuais de pesquisar emergem do inconsciente, sob forma de uma preocupação pesquisadora compulsiva, naturalmente distorcida e não livre, mas suficientemente forte para sexualizar o próprio pensador e colorir as operações sexuais. O sentimento que advém da intelectualização e explicação das coisas substitui a satisfação sexual. E o terceiro caminho pode acontecer visto que a libido escapa ao destino do recalque sendo sublimada desde o começo em curiosidade, ligando-se à poderosa pulsão de pesquisa como forma de se fortalecer.

A investigação sexual sob o domínio do recalque é esperado, por isso as crianças precisam renunciar (de modo não consciente) a um saber sobre a sexualidade. Quanto ao caminho percorrido, explica Kupfer (2007, p. 81) que “parte dela sublima-se em pulsão de saber associada a “pulsões de domínio” e a “pulsões de ver”. O desejo de saber associa-se, então, com o dominar, o ver e o sublimar”.

Esta estudiosa da psicanálise esclarece que a sublimação acontece visto que as investigações sexuais são recalcadas e, “as crianças deixam de lado a questão sexual por uma imposição da proibição muito no início da infância ou por uma necessidade própria e inerente à sua constituição” (KUPFER, 2007, p. 82). Mas elas não podem deixar de perguntar, pois a força da pulsão continua as estimulando. Neste período da vida da criança, a escola tem um papel muito importante, Levisky (1991, p. 49) afirma que: “Quando a criança volta seu interesse afetivo (libido) para o conhecimento e para a escola, este direcionamento dá a ela a possibilidade de controlar suas ansiedades e encontrar novas vias de prazer através deste direcionamento”. As crianças perguntam então sobre outras coisas para poder continuar pensando sobre as questões fundamentais. E, essa investigação sexual sublimada se associa a algo chamado por Freud (1974a), inicialmente, de pulsão de domínio associado com a ideia de curiosidade.

Para que a criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Nada e ninguém podem obrigar alguém a desejar, nem a desejar aprender. A questão, aqui, é a do saber como objeto de desejo. O desejo visa o gozo podendo, um dia, se tornar desejo de aprender este ou aquele saber, esta ou aquela disciplina.

Como foi comentado anteriormente, o desejo surge de uma falta; falta marcada pela representação da figura paterna. E esta figura só surge se for apresentada pela mãe, pois esta tem que permitir a presença do pai ou representação de alguém. A mãe quando vai ao encontro do pai deixa um vazio. É importante marcar que este vazio só surge quando a mãe não comparece e é esse vazio que permite à criança se dirigir para fora de si, daí porque ela passa a perceber a existência de outras coisas além de si mesmas.. Pode-se dizer que a criança está saindo do estado narcísico primário¹⁵. O estado narcísico caracteriza-se pelo fato de a criança ainda não se distinguir enquanto sujeito. Ao se reportar à teoria freudiana sobre o narcisismo primário, Shirabige e Higa (2004, p. 33) relatam que:

Freud remonta a compreensão do narcisismo à primeira infância, ao chamado narcisismo primário. Inicialmente, a libido do bebê não se relaciona com o mundo externo. O bebê não distingue o “eu” e o “não-eu”. Sua única realidade é seu próprio corpo, com suas sensações físicas de frio, calor, sede, sono. A criança é para si mesma o objeto de amor. Gradativamente, porém, ela se percebe separada da mãe, do mundo externo. Ao perceber o mundo externo com suas normas e regras, transforma o seu narcisismo original em amor objetal.

É interessante marcar então a importância do outro e do investimento feito no outro para que o sujeito surja. O vir a ser é algo que passa pela ordem da intermediação. Ele precisa sair de si mesmo para realizar este movimento, investindo energias internas noutras opções e trocas com a realidade externa. Como visto anteriormente, a criança precisa do outro para se desenvolver e aprender, aprender sobre si e sobre o mundo, e entende-se, então, que todo aprendizado é necessariamente mediado. A criança não aprende sozinha, é preciso um professor para que esse aprendizado se realize.

Vigotski (2000) apregoava que a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. Para este teórico, a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro e não dá para aprender e apreender o mundo se não tiver o outro fornecendo significados que permitem pensar o mundo em volta. O contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais é que permitem a aprendizagem.

Para o pensamento histórico-cultural, “o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 124). Partindo desta teorização, chega-se à compreensão de que o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Até mesmo no autodidatismo

¹⁵ O narcisismo é caracterizado desde a Grécia antiga como o amor do indivíduo por si próprio. As ideias da psicanálise sobre o narcisismo dividem-se em três categorias: o narcisismo libidinal, o narcisismo destrutivo e o narcisismo saudável. Sigmund Freud entendia que o “narcisismo primário” era uma etapa normal de desenvolvimento em que a criança pensa somente (e com satisfação) em si mesma.

pode-se perceber a figura imaginada de alguém transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. Logo, aprender é aprender com alguém.

A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isso porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta a elementos da cultura e à presença do outro, que se torna mediador entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura e assim ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. O conhecimento se constrói pela intermediação e pelo reajuste da posição do sujeito na produção do conhecimento. A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é lá que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada.

A escola surgiu para responder a necessidades sociais de preparo do indivíduo para a vida pública e a família ficou apenas com a formação moral de seus filhos. Hoje ela ocupa grande parte da vida dos alunos e constitui um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado da investigação, daí ser o local em que se formulam grandes partes das respostas e das perguntas necessárias à compreensão da vida, da sociedade e do cotidiano e onde se forma o vínculo professor-aluno, que é o sustentáculo da vida escolar. Tal vínculo deve se estabelecer de forma a viabilizar todo o trabalho de ensino-aprendizagem. Por isso, requer professores preparados para estabelecer parcerias com seus alunos, as quais permitam o diálogo com o conhecimento.

Para a psicanálise, a educação poderá se constituir numa profilaxia, para prevenção do adoecimento psíquico. Isto quer dizer que os educadores (familiares, professores, e outros) devem não só oferecer possibilidades às crianças de satisfazerem seus desejos, ou seja, viver a sua sexualidade, mas também possibilitar a elas o entendimento e a introjeção de normas, costumes e valores do contexto social no qual estão inseridas. Isto faz com que elas percebam que a satisfação dos seus desejos tem um limite dentro do convívio social. Faz-se necessário, então, alcançar um equilíbrio entre a satisfação pessoal e as necessidades do coletivo; Shirabige e Higa (2004, p. 30) afirmam ser esta a proposta da psicanálise para a educação, “que o educador possa buscar com o educando o justo equilíbrio entre o prazer individual e as necessidades coletivas”.

É de fundamental importância lembrar que o educador lida com um material frágil que são as estruturas psíquicas dos alunos, estas estão receptíveis a todas impressões. Daí por

que ele deve ter cautela em não tentar moldar os alunos de acordo com suas ideias pessoais, mas deve respeitar as disposições dos alunos.

O educador deve ser prudente, deve agir de modo a não agravar certas tendências do caráter do seu educando. “Freud mostra que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial” (KUPFER, 2007, p. 85), ele deve ter cautela pois pode ter às mãos um poder de influência sobre o aluno. O que é então ser professor e qual o lugar que ele ocupa na vida do educando é o que se propõe a refletir agora.

3.3 Ser professor: o lugar do mestre?

O processo educacional não começa na escola, mas se inicia junto com as primeiras relações afetivas com familiares. Como comentado anteriormente, as primeiras pessoas de convívio com a criança estarão tendo fortes influências para o seu desenvolvimento, e Freud (1974a, p. 286-287) preconiza esta ideia ao afirmar que:

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do seu oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas.

É notório que a criança está entrando na escola cada vez mais cedo, bem antes da época freudiana em que acontecia, com mais frequência, no decorrer do período de latência. Com este acesso precoce à escola, os professores passam a representar também estas primeiras figuras parentais e o que a criança vivencia, nesta fase, com a professora é transferido para as relações posteriores, daí a grande importância dela na vida da criança.

A criança no início da constituição dos vínculos afetivos tem sua atenção voltada para os pais, irmãos e/ou cuidadores mais próximos (entre estes últimos, estão as professoras da escola maternal ou da creche, na atualidade). E Freud diz que todas as pessoas conhecidas por ela, mais tarde são figuras substitutas desses primeiros objetos de amor. Ele está fazendo referência ao fenômeno da transferência, e um bom exemplo aparece nas relações estabelecidas com os professores.

Freud (1969, p. 143) percebeu o fenômeno da transferência a partir das dificuldades que encontrava para curar seus pacientes neuróticos:

Os impulsos inconscientes não desejam ser recordados da maneira pela qual o tratamento quer que o sejam, mas esforçam-se por reproduzir-se de acordo com a atemporalidade do inconsciente e sua capacidade de alucinação. [...] O médico tenta compeli-lo a ajustar esses impulsos emocionais ao nexos do tratamento e da história

de sua vida, a submetê-los à consideração intelectual e a compreendê-los à luz de seu valor psíquico. Essa luta entre o médico e o paciente, entre o intelecto e a vida instintual, entre a compreensão e a procura da ação, é travada, quase exclusivamente, nos fenômenos da transferência.

Ele elaborou o conceito de transferência, através das análises feitas. E reconhecia como fenômeno presente em toda situação em que duas pessoas se relacionam frente-a-frente. Essa relação pode variar entre devoção, admiração, inimizade e/ou a hostilidade mais acirrada. A transferência deriva das relações afetivo-sexuais anteriores e inconscientes do sujeito e pode se transformar em poderoso instrumento, desempenhando um papel relevante ao processo de cura.

A transferência se faz presente, também em sala de aula, visto ser este um espaço de relações humanas. Acontecem nas relações professor e aluno, aluno e aluno, aluno e funcionários. Sobre o foco no professor, o aluno transfere para ele o modelo de relacionamento afetivo estabelecido com seus pais e permite refletir, sobre o que possibilita ao aluno acreditar no professor e chegar a aprender. Se esta transferência de afetos for bem correspondida, poderá facilitar o entendimento e certas manifestações, quando esse aluno trata seu professor como centro de amor, idealização, ódio, orgulho e inveja. Com isso, são os professores e geralmente as pessoas com a tarefa de educar que tomarão para a criança o lugar dos pais, do pai em particular, e que herdarão os sentimentos que a criança dirigia a esse último na ocasião da resolução do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão da influência que esse último exercia sobre a criança. Freud (1974a, p. 288) quando diz que os professores tornam-se pais substitutos, ele está falando da transferência que o aluno faz com seu professor, e se pronuncia da seguinte forma:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontâmo-los com a ambivalência que tinha adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso.

Pode-se pensar que, quando no espaço da sala de aula, a criança leva consigo toda esta história de vida construída, na maioria das vezes, não é considerada pelo professor. Isso acontece porque praticamente todos os professores têm como fim a aprendizagem programada para ensinar e, também, porque eles mesmos se desconhecem.

O professor age e reage através do seu circuito transferencial. Ele não está isento do mesmo processo transferencial que ocorre com o aluno. Kupfer (2007) chama atenção para a ênfase dada por Freud ao estudo da relação entre um professor e um aluno, que está concentrada, sobretudo, nas relações afetivas e no campo da transferência, e não no valor dos

conteúdos cognitivos transitados entre essas duas pessoas. A relação estabelecida neste momento é muito determinante. Claro (1995, p. 119) afirma que:

É importante notar que a forma como o professor se relaciona com seus alunos vai determinar, entre outros aspectos, a forma como estes se relacionam com o conteúdo. O modo como o professor trabalha o conteúdo e comporta-se com os alunos acaba por influenciar a visão que o educando tem sobre o processo de aprendizagem: como uma aventura conjunta de vivências e descobertas ou como uma tarefa obrigatória, maçante e enfadonha.

Espera-se uma autoridade exercida pelo professor, baseando-se no domínio da matéria e dos meios de ensino, objetivando tornar esses conteúdos mais acessíveis aos alunos, de modo a facilitar a relação destes com o cotidiano vividos pelos alunos. Claro (1995, p. 125) declara que os alunos esperam que os professores possuam algumas qualidades. “Na relação pedagógica a tarefa de ensinar compete ao professor, portanto, espera-se que possua competência profissional, domine o conteúdo, a metodologia e seja capaz de envolver o aluno na mesma busca do conhecimento”.

Claro (1995, p. 128) percebeu uma valorização dos alunos sobre a competência técnica do professor, mas ela destaca que é através do vínculo afetivo que se promove a satisfação, gerando assim, desenvolvimento cognitivo. Ela observou que é em função da “relação que os educandos têm com educadores que lhes permite pensar, refletir e posicionar-se criticamente diante do que lhes é apresentado”.

Valer-se do conhecimento da psicanálise para estabelecer satisfatórios vínculos afetivos é ação sábia do professor. “Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise será mais fácil compreender esta ilogicidade do desenvolvimento” (BORGES, 1991, p. 35). É importante esclarecer o seguinte: por mais que se conheça a psicanálise e a aceite como paradigma válido para a educação, o professor não é um profissional formado para psicanalizar pessoas. Ele não está na escola para isso, não é contratado para tal função e não tem competência técnica nem autorização formal para tornar-se, num passe de mágica, psicoterapeuta de crianças e jovens. Mas, como esclarece Kupfer (2007, p. 97):

O educador inspirado por idéias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, intitulada, controlada como rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos.

Na sala de aula existem professores amados por seus alunos e outros odiados; aí a transferência se faz presente, ela é decorrente de vivências passadas que estão recalçadas no inconsciente. O professor não tem controle sobre os efeitos produzidos em seu aluno, ele não tem acesso às repercussões inconscientes de tudo que ensina.

Pode-se dizer “que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se apega a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (KUPFER, 2007, p. 90-91). Transferir tem relação com a atribuição de um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Diz a autora que, o aluno dirige-se ao professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, então essa figura passará a fazer parte de seu cenário inconsciente. Isso significa que o professor, colhido pela transferência, será escutado, pelo aluno, a partir desse lugar onde está colocado. O professor em especial foi “investido” pelo desejo daquele aluno. Tudo o que esse aluno quer é que seu professor “suporte” esse lugar onde ele foi colocado. Marchesi (2008, p. 26) fazendo referência à atividade docente afirma que, “a profissão docente exige que haja uma forma de relacionamento e um envolvimento pessoal para contribuir ativamente com o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e pessoal dos alunos”.

E é necessário, então, que o professor suporte este lugar, pois caso contrário o aluno sofre a desilusão da falta de consistência de saber do professor e desista de buscá-lo e caia na desmotivação, no desinteresse e fique paralisado. Conforme já referido anteriormente, o aluno travestido pelos interesses acadêmicos deseja saber. E acredita que o professor tem a resposta, e muitas vezes o coloca no lugar de mestre.

É importante lembrar que ao articular, na parte anterior desta dissertação, sobre a construção da figura do professor na Educação, o modelo construído ao longo da história é daquele que tudo sabe, bem como o modelo de aluno é aquele que nada sabendo, tudo aprende com o professor. É também um discurso de domínio, um discurso de consciência como dominante. Como se refere Lopes (2001, p. 96), “um dia, em um passado, o educador já foi construído como ofício, e o professor como mestre, legando-nos reminiscência de um tempo em que era possível saber, mesmo não sendo de todo sabido”.

Mas o professor consegue dar conta deste lugar onde é colocado? O professor pode achar que suas intenções são boas. É importante lembrar que ele, no processo de desenvolvimento infantil, na sua constituição psíquica, é um sujeito que também passou pela castração, e é um sujeito faltoso. Por estar no lugar de um sujeito faltoso é que ele nunca dará conta de todas as exigências do aluno. Mas o professor, na sua função, deve procurar despertar o desejo de saber do aluno e administrar os conflitos que possam surgir. Então, “é necessário que os docentes também cuidem do seu próprio desenvolvimento emocional” (MARCHESI, 2008, p. 110). O professor só poderá conhecer o desejo dos seus alunos quando compreender os seus próprios e não os confundir com os do aluno.

O professor que se coloca no lugar do mestre (senhor), daquele que tudo sabe, coloca o aluno no lugar de escravo, que nada sabe; e tenta criar um vínculo de dependência. Mas o aluno, como o escravo, sabe de alguma coisa. Ele sabe como agradar ao mestre, logo ele tem um saber. Mas o mestre, assim como o senhor, não deixa que o aluno perceba que sabe, pois pode vir a se libertar. E:

O professor pode achar que suas intenções são “boas” – e realmente elas podem sê-lo a um nível consciente – pode pretender desenvolver no aluno a reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, promover a individualidade do aluno, seu resgate enquanto sujeito, mas uma vez definido o vínculo pedagógico como um vínculo de submissão, seria estranho que tais objetivos se concretizassem (BOHOSLAVSKY, 1997, p. 357).

O aluno quando descobre sobre o seu saber, se torna livre do mestre. E esvaziado do saber do professor, dos pais, se dirige para outras possibilidades, então passa a operar de outro lugar. É quando o professor percebe que há a possibilidade da produção de um saber pelo aluno. Nesta outra posição, o mestre acredita saber o que faz, e faz com que haja a produção de um saber.

É interessante chamar a atenção que quando se está falando da relação interativa professor/aluno, está se falando de um professor que foi aluno e mesmo sendo professor é aluno, e está na incessante busca de saber. O professor como sujeito também passou pelas manifestações e repressões sexuais.

Pensando na identidade da professora da educação infantil, o que se esconde no fundo desta reflexão, é a tentativa de compreender o que a levou a este lugar, a se tornar professora. “A profissão inclui como uma de suas marcas de identidade, o cuidado da relação interpessoal, o envolvimento afetivo e o comprometimento pessoal” (MARCHESI, 2008, p. 24). Não se pode perder de vista que ela é um sujeito sexual, que está atravessada pela falta, pela linguagem e pela transferência, e o caminho percorrido na elaboração do Édipo vai dizer muito da sua atitude.

Freud (1974b) diz que é numa idade bastante precoce que é estabelecida uma pauta de relação com as novas figuras de apego, daí, a importância das relações que são estabelecidas durante os primeiros anos de escolarização. Acredita-se que a escolha da profissão se dá por este mecanismo, pois a escolha do ofício de professora - está se falando aqui de escolha consciente ou não - passa pela transferência e por um retorno ao infantil. Freud relatou que a personalidade do professor influencia bastante na preferência do aluno por uma disciplina em detrimento de outra. Ao se resgatar a relação do professorado com a maternagem, percebe-se que as professoras atualizam no seu ofício, sentimentos primitivos,

ilusões imaginárias desencadeando reações mobilizadoras. No entanto sublimação de sentimentos fraternos e hostis poderão surgir na escolha pelo professorado.

As fantasias criadas pela professora atualizam-se na relação com seus alunos e poderão dificultar ou facilitar o desenvolvimento e aprendizado destes. No caso de se sentir completa e suficiente, entregando tudo pronto para o aluno, mimando, não sendo faltosa. E noutro, quando permite ao aluno questionar, explorar e ir em busca de sua autonomia. Neste caso fala-se da professora faltosa que se aceita como tal.

As motivações das professoras manifestam-se nitidamente quando precisam enfrentar os alunos com sérios problemas de comportamento, em alguns momentos incompreensíveis, na sala de aula ou fora dela. Uma das condições para ser inclusiva, principalmente, na Educação Infantil é ela procurar saber das suas motivações e desejos que a levam a esta tarefa. Neste caso, há dois comportamentos possíveis: aceitar conhecer ou rejeitar conhecer. Este movimento remete na professora o sentimento de conhecer e se conhecer.

À professora da sala de aula comum é imprescindível, além da capacitação e de apoio, que ela esteja preparada para receber o novo aluno, para que a inclusão não seja somente física, e este preparo inclui, dentre outros fatores, uma disposição psíquica da docente ajudando a proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Para se compreender sobre a constituição subjetiva do professor faz-se necessário entender sobre como o sujeito se constitui. Pois segundo Barone (1998, p. 62) “o essencial da constituição do sujeito humano é a substituição imposta pela experiência, da onipotência infantil pelo reconhecimento do poder e das leis que regem a realidade, e, sobretudo, das leis da linguagem e da cultura”. Para se ter tal compreensão se reportou à psicanálise e seus fundamentos.

Freud foi muito audacioso ao formular os fundamentos da psicanálise, que foram apresentados de forma resumida nesta parte da dissertação, e é com estes fundamentos que ele elabora uma considerável teoria sobre a constituição do sujeito, que é marcada pela sexualidade infantil. Ele chama a atenção dos cientistas (médicos de sua época) ao elaborar a teoria da sexualidade infantil e é bastante criticado. Outros temas, importantíssimos, elaborados por ele para tentar explicar como o sujeito se constitui e merece destaque foram a sublimação e a transferência, pois tanto o professor como o aluno utilizam-se destes recursos para lidarem com a aprendizagem, seja ela informal e formal.

Outra contribuição importante para a educação foram os postulados de Lacan, pois suas ideias afirmam que o ser humano, para se constituir sujeito, tem que passar pela

falta. Passar pela falta é deixar de entregar ou apresentar tudo à criança sem ela precisar. Ela (a falta) precisa comparecer, pois é assim que surge o desejo que pode levar o professor a querer ensinar e ao aluno querer aprender. Como não se pode ter tudo que se deseja, se sublima. Freud fala, então, de atividade sublimada, e ele a considera por um ponto de vista econômico e dinâmico, como certos tipos de atividades alimentadas por um desejo que não visam, de forma manifesta, um alvo sexual. Assim ela está relacionada à capacidade de trocar o alvo sexual originário, por outro alvo que não é sexual como, por exemplo, a investigação intelectual.

O professor durante um grande percurso da história da educação é percebido como aquele que detém o saber, detém toda a fonte de conhecimento, e a quem o aluno ao buscar teria todas as suas curiosidades satisfeitas. O professor era visto como fonte inspiradora e estimuladora para o aluno. Freud vai falar então do professor como objeto da transferência, e esta, como recurso necessário para que a aprendizagem aconteça. Quando o professor admite que o inconsciente seja responsável por grande parte dos desejos ocultos, responsável por seu comportamento e de seus alunos, a psicanálise contribui para que ele seja um professor atento para entender que o processo ensino e aprendizagem não se resumem em aspectos técnico-metodológicos.

O professor deve reconhecer suas limitações e ser menos obcecado para impor seus valores morais, verdades, pontos de vista, ou de ordem e disciplina. Como já se sabe, ele não é detentor do saber, ele foi atravessado pela falta. É importante suportar a frustração de não ser perfeito e/ou de não se ter tudo o que se deseja. Na relação com seus alunos, o professor pode reconhecer seus próprios conflitos psíquicos.

Num primeiro contato com o aluno, quando este o coloca no lugar de mestre, detentor de saberes, é importante que ele aceite este lugar, de quem sabe tudo, pois esta dinâmica leva o aluno a recorrer a ele. Mas deve ter cautela, pois a prolongada ocupação deste lugar, de mestre, pode inibir o aluno do movimento de desenvolver o seu próprio potencial.

Percebe-se então que o professor precisa sair do lugar de mestre, detentor do saber, mas se colocar no lugar de objeto de inspiração e objeto de desejo. A experiência da transferência na relação entre aluno e professor influencia na constituição psíquica dos alunos, principalmente na educação infantil. O professor deve agir de modo a possibilitar um percurso satisfatório neste processo de constituição, porém muitas vezes o percurso vivido pelo professor é tortuoso e conflituoso por estar marcado pela própria história que é revivida na sua profissão.

4 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

4.1 O referencial teórico

Os referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa desta dissertação situam-se em dois campos: da educação e da psicologia. Quanto ao primeiro, reporto-me à história da Educação, localizando a figura do professor, e aos dispositivos legais referentes à Educação Especial e à Inclusão escolar. Para referendar o pensamento psicológico recorri a Lev Vigotski que dá ênfase à interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoal significativa.

Os estudos de Vigotski estiveram direcionados para a Educação e para a Educação Especial, tendo desenvolvido, em Moscou, pesquisas no Instituto de Psicologia experimental que incluía a defectologia com crianças e adolescentes com deficiências auditivas, visuais, mental, física e múltipla. Considerada uma vertente Sócio-Histórica que nasceu na ex-União Soviética no início do século XIX, sua teoria ganhou importância no Ocidente nos anos 70 (BOCK, 1999).

Vigotski ao analisar as funções psicológicas superiores afirma que ela “fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico” (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Suas ideias se direcionam na busca de compreender o aspecto intelectual humano. Assim, ao estudar o desenvolvimento da criança, defende o pensamento de que “a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados, que um não seria o que é sem o outro” (BOCK, 1999, p. 108).

O desenvolvimento humano, para este teórico, é considerado um processo sócio-histórico que envolve a noção de mediação, que é feita pela representação mental através do uso de símbolos, isto é, da linguagem. Para Vigotski (1999, p. 117),

[...] a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão de fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna.

A linguagem não é simplesmente uma ferramenta pela qual a atividade mental de um indivíduo interage com a de outro. Vigotski dá a entender que o ser humano se constrói na convivência e nas relações com o mundo natural e social, desenvolvendo assim sua inteligência (OLIVEIRA, 1997). Para ele, desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento, sendo que a aprendizagem “é um aspecto necessário e

universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1999, p. 118). Identificando dois níveis de desenvolvimento ele afirma que a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e o potencial que ela tem de aprender com a ajuda de um adulto, podendo ser um dos pais, o professor, entre outros. Segundo Vigotski (1999, p. 113) o professor precisa saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas. Diz ele,

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando este método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em processo de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

É a convivência social que transforma o ser biológico em ser social. Oliveira (1997, p. 83-84) se remetendo aos trabalhos deste pesquisador afirma que,

A espécie humana é uma espécie animal cujos indivíduos nascem muito pouco preparados para a sobrevivência imediata: o recém-nascido, o bebê humano até uns dois anos de vida, depende totalmente de cuidados de adultos para sua sobrevivência.

Ao nascer, a criança possui funções psicológicas elementares ao passar pela influência da cultura começa a desenvolver, gradualmente, as funções psicológicas superiores. Entretanto, cada um capta as informações e a elabora internamente de forma singular; o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento mental possui características individuais e particulares, que são as chamadas experiências pessoalmente significativas.

Jean Piaget, em sua teoria, aponta elementos constituintes do processo deste trabalho. Desse modo, ele criou um campo de investigação centrado na compreensão de como o sujeito constrói o conhecimento quando interage com a realidade. A atividade intelectual constitui um exemplo particular de adaptação biológica ao meio ambiente. Mas, ele introduz o conceito de estruturas intelectuais ou cognitivas que são construídas através da interação entre o ser humano e o meio.

Conforme Piaget, o desenvolvimento cognitivo se faz através de estágios ou períodos e “divide o período de desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que por sua vez interfere no desenvolvimento global” (BOCK, 1999, p. 101).

Seus estudos tiveram grande impacto na pedagogia, demonstrando que a transmissão do conhecimento é uma possibilidade limitada, pois o conhecimento se dá pelas

descobertas que a própria criança faz. No entanto, ele afirma que o conhecimento não acontece de forma estanque e não depende somente da constituição interna,

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas (PIAGET; CAIXEIRO, 1983, p. 3).

Verifica-se que, de acordo com os conceitos elaborados por Piaget, o trabalho de educar não se refere tanto à transmissão de conteúdos, mas visa favorecer a atividade mental e a estimular a procura de conhecimento pelo educando.

Outro tema importante nos estudos de Piaget e Inhelder (1968, p. 133) para esta dissertação diz respeito ao seu entendimento de que afeto e cognição são inseparáveis, “[...] não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva”.

Nesse entrelaçamento, busquei observar o efeito desempenhado pelo olhar desses autores e de outros, que se fizeram necessários sobre as questões educacionais e afetivas. Pretendi, com estes referenciais, embasar a minha análise dos dizeres, saberes e fazeres das professoras da Educação Infantil no contexto da Inclusão escolar.

Recorro, portanto, à psicanálise por perceber que há diferenças e especificidades entre a prática analítica e o espaço escolar que, aliada aos referenciais teóricos, vão me auxiliar a esclarecer meu objeto de pesquisa.

Entendendo, no entanto, que a psicanálise extrapolou o campo terapêutico, pois chegou aos espaços escolares, sem pretender substituir a educação, mas, pelo contrário, pode auxiliá-la. Segundo Couto (2003, p. 84),

Mas, há um ponto – vivido por Freud nas relações com seus professores e exposto por suas teorizações – que parece ser o núcleo de uma questão que circula até hoje entre educadores e psicanalistas: o fenômeno transferencial na relação professor-aluno.

O professor é um sujeito que se constitui pela linguagem e na rede de sua história cultural. Para a psicanálise, o sujeito se constitui através do outro e este processo se dá no campo da subjetividade. “O sujeito é constituído a partir dos efeitos do discurso, a partir das inter-relações sociais, do encontro de um sujeito com um outro, a produzir discursos, efeitos de atos individuais” (PEREIRA, 2001, p. 183).

Percebe-se então que Vigotski, Piaget e Freud consideram que o sujeito se estrutura na medida em que vivencia interações entre os indivíduos e deles com o mundo, num movimento permanente, originado no início da própria vida e evoluindo, gradativamente, a partir do desenvolvimento psíquico. É sabido que cada abordagem ou teoria tem pontos

divergentes, mas este ponto comum da concepção entre estes teóricos foi escolhido para subsidiar as minhas análises.

Ao buscar compreender as “visões das professoras” estive trabalhando com a subjetividade, com as formas particulares de pensar, sentir e agir delas. Considerei que as professoras da Educação Infantil estão trabalhando com sujeitos em pleno processo de desenvolvimento que, ao educar, revive a sua própria história. Como lembra Lajonquière (2002, p 61-62),

A ‘capacitação’ psicanalítica passa pela compreensão da própria infância do adulto e essa, por sua vez, não é da ordem de um saber instrumental mas de uma reconciliação com o passado. Em suma, um adulto consegue infundir-se na alma da criança que está na sua frente quando consegue conciliar-se com aquela outra criança que ele foi uma vez.

A professora “tem também certa inserção psíquica, que constitui sua particularidade, sua maneira única de ser” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 54), se constitui, portanto, neste sujeito que pensa, fala, sente e deseja, que aprende, cria e reproduz. Assim, pelo trabalho que desempenha, acaba tendo uma atuação direta na constituição de outro sujeito que são seus alunos e que estão em fases críticas de suas vidas de constituição de suas próprias subjetividades.

É importante assinalar que para se obter uma compreensão melhor do tema desta pesquisa outros autores foram consultados à proporção que a análise dos dados pesquisados acontecia.

4.2 Metodologia

A partir de leituras sobre Metodologia da Pesquisa, chega-se à compreensão de que metodologia, no campo científico, tem relação com a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no percurso do trabalho de pesquisa. Ou seja, são os passos ou caminhos da elaboração da pesquisa. Segundo Deslandes (1998, p. 16) “enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis”.

A pesquisa aqui desenvolvida tem caráter predominantemente de natureza qualitativa, com sujeitos participativos, pois trata de conteúdos da vida humana, do relacionamento do homem com o homem, da sua história e cultura, uma vez que estou trabalhando com a subjetividade humana.

4.2.1 Sujeitos pesquisados

Com o objetivo de compreender as visões que as professoras da Educação Infantil têm a respeito da inclusão de alunos com NEE é que solicitei à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís do Maranhão, através da superintendente da área da Educação Infantil, Senhora Rosa Constância Abreu que indicasse dez escolas para participar da pesquisa. O critério era que a escola tivesse pelo menos um aluno com necessidade educativa especial e que este aluno tivesse entre quatro e cinco anos de idade.

Às escolas, assim que me apresentei, solicitei que os gestores indicassem os professores que tinham em suas classes alunos com NEE entre quatro e cinco anos para participarem da pesquisa.

A intenção era fazer a pesquisa em dez escolas com uma professora de cada escola para conhecer as diferentes realidades, porém somente foi possível fazer a pesquisa com oito professoras, de seis das dez escolas indicadas.

Das oito professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Luís do Maranhão, as quais tem alunos com necessidades educacionais especiais, que participaram da pesquisa, a partir de alguns dados coletados nos questionários, pude elaborar um quadro sobre o perfil destas docentes. Elaborar o registro histórico escolar dessas profissionais, suas relações com seus professores e colegas daquele período, foi uma tentativa que lancei mão para perceber os vínculos que se estabeleceram com a educação e com suas práticas.

Para este estudo, o perfil das professoras obedeceu os seguintes dados: idade, estado civil, composição familiar atual e de origem, formação, tempo de trabalho no magistério e na escola. Foram levantadas, ainda, informações sobre outro possível local de trabalho/cargos e as funções que ocupam.

Dos profissionais que compõem a amostra, 100 % são mulheres e 43,37 é a média da faixa etária. Quanto à composição familiar atual, cinco são solteiras, duas são casadas e uma é divorciada. Independente de estarem casadas ou não, quatro não têm filhos, duas têm um filho e duas têm dois filhos, uma relata que está no segundo casamento, duas têm parentes colaterais, como noras e netos morando juntos (APÊNDICE K).

Quanto à composição familiar de origem, cinco são provenientes de família numerosa e uma de família nuclear pequena. Uma delas relata ser de família adotiva e mantém contato com a família biológica, enquanto outra possui numerosa família e seus parentes colaterais, residem em sua casa (APÊNDICE K).

Atualmente existem variedades nas formas de estrutura familiar sobrevivendo à nuclear. As famílias extensas não são tão comuns nas grandes capitais, têm-se hoje famílias constituídas em torno só da mãe ou só do pai, por exemplo. Enfim, observa-se que estas famílias são produzidas pela cultura e pelos novos padrões de relações humanas, mas a família é forte transmissora de valores, como recorda Bock (1999, p. 249), e tem como função social, “Transmitir os valores que constituem a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de conduta”.

A família assume ou renuncia a proteção e socialização dos seus membros. Bock (1999) chama a atenção para outra função da família: a de responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças e mediadora do bebê com a sociedade.

As funções que cabem à família foram repartidas com outras agências socializadoras como, por exemplo, as instituições educacionais (BOCK, 1999). A aprendizagem social realizada no convívio familiar passa a acontecer, também, pela via da educação escolar. Miranda (1984, p. 130) afirma que “Na atualidade, a escola continua propondo a integração social – a socialização – como uma de suas principais finalidades”.

A compreensão de que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, vai ocupando um lugar na família e no cenário social, fez parte desta investigação para colher informações sobre as famílias de origem e as atuais das professoras pesquisadas. As ações e atitudes das professoras são respostas de sua constituição psíquica que aconteceram no contexto familiar. No relacionamento estabelecido pelas professoras com as crianças há uma tendência em atualizar a sua história de constituição psíquica.

Ao perguntar sobre a história escolar das professoras, cinco afirmaram ter passado pela Educação Infantil, denominado por algumas de “ABC” e por outras de pré-escola, uma iniciou na primeira série do primeiro grau sem estar alfabetizada e duas iniciaram na primeira série do primeiro grau já alfabetizadas (APÊNDICE K). Estas últimas informaram que foram alfabetizadas pelas mães. Ao me deparar com as respostas das professoras que foram alfabetizadas por suas genitoras, refleti sobre as citações anteriores, de que no contexto familiar muitas vezes seus membros assumem o lugar de ensinantes, e desfaz a ilusão de que a função de alfabetizar é exclusiva da escola e só é possível quando se passa por ela. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996, não paginado) no seu Artigo 1º. Deixa bem claro que a educação acontece em todo lugar: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Verificou-se também que três das professoras cursaram a modalidade do 2º. grau propedêutico e 5 o curso de habilitação para o magistério ao nível de 4ª. série de 2º. Grau. Das que cursaram o magistério, uma admite ter sido orientada a fazer o curso, por circunstâncias do contexto da época (APÊNDICE K). A orientação foi justificada pelo fato do curso de magistério ser um curso para mulheres. Jesus (2000, p. 24) ao falar sobre os fios que se entrelaçam na construção da docência aponta que os professores percorrem caminhos e atalhos diversos. Seguir o caminho da docência nem sempre é uma escolha, pois está atrelado a questões que envolvem:

A feminilidade, numa visão não reduzida à dicotomia masculino/feminino; a garantia de ocupação/ampliação do espaço público, bem como da possibilidade política de interferência neste espaço público; a idéia religiosa e romântica de fazer algo para o bem comum; a idealização e a sublimação de uma profissão para as mulheres; as expectativas do papel que a família e a sociedade historicamente esperam/reservam para a mulher; o compromisso e a idéia de que a escola é o locus de transformação social.

Quanto à rede de ensino em que estudaram duas das professoras admitem ter estudado em escola pública, uma iniciou na escola pública e finalizou na particular, uma estudou em escola confessional e as outras quatro não se pronunciaram (APÊNDICE K).

Todas as professoras que participaram da pesquisa são graduadas, sendo que sete são graduadas em Pedagogia e dentre estas a professora Judith é também graduada em Ensino Religioso; uma das professoras cursou “Normal Superior” (APÊNDICE K). É notório que as professoras pesquisadas preenchem os requisitos de formação para atuar na Educação Infantil segundo o Art. 62 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, não paginado) Quando faz referência aos Profissionais da Educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Apêndice K demonstra que cinco das professoras possuem Especialização, todas voltadas para a área da Educação. Chama a atenção o fato de a formação destas professoras extrapolarem para o exercício da docência na Educação Infantil.

Como parte das informações sobre a formação das professoras, constatou-se que uma tem em média 5 anos de tempo de serviço no magistério, outra 6 e 10 anos, duas estão entre 11 e 15 anos, outras duas com 16 e 20 anos, também uma das professoras tem entre 26 e 30anos e finalmente há uma professora entre 31 e 35 anos de tempo no magistério.

E sobre o tempo de serviço na escola constatou-se que cinco delas já atuam há 5 anos, duas têm entre 06 e 10 anos de tempo de serviço e uma tem em média de 21 a 25 anos de tempo de serviço, conforme o (APÊNDICE K). Ou seja, as professoras têm um significativo tempo de experiência na área do magistério, o que nos remete à reflexão de que a competência construída na experiência cotidiana na escola, confere um valor.

Com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, sete professoras relatam que tem um aluno com NEE em suas classes e uma professora tem três alunos com NEE. As necessidades dos alunos estão classificadas, segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a), como deficiente (segundo relato das professoras: Paralisia Cerebral associada a outros comprometimentos, Síndrome de Down,) e existem alunos sem diagnóstico (segundo relato das professoras: Necessidades relativas à fala, à marcha e ao desenvolvimento motor).

Foi constatado que 50% das professoras trabalham em outros turnos nas respectivas funções: supervisão educacional, professora do ensino fundamental, “professora orientadora educacional”, professora da Educação Infantil e das primeiras séries do ensino fundamental e professora de apoio pedagógico. Verificou-se que 50% das professoras não se pronunciaram (APÊNDICE K).

Embora as professoras não tenham justificado o motivo de trabalhar em outros turnos, Fonseca (2000) aponta que a necessidade de ter vários empregos para manter suas famílias, a sobrecarga de trabalho e o dia a dia agitado e cansativo apontam um processo de agravamento das condições de vida dos professores.

4.4.2 Caracterização das escolas pesquisadas

A importância da descrição do Campo de investigação está no fato de nos permitir entender o processo interativo sujeito e contexto. Turato (2003, p. 325) define ambiente como “um lugar com todas as situações, eventos e pessoas influenciando o modo em que se vive e se trabalha, ganhando sentidos geográficos, político e/ou sociocultural”. O contexto pode oferecer indícios para melhor compreensão do objeto de estudo.

É bom deixar claro, aqui, que minha intenção não era fazer comparações de realidades, e sim compreender as relações que constituem os sentimentos, dizeres e os saberes das professoras quanto à inclusão escolar no ensino regular. Assim, apresento aqui o que pude

conhecer e compreender sobre as escolas participantes da pesquisa a partir das informações oferecidas pela gestão (informantes) através dos dados fornecidos nos questionários aplicados a elas.

As seis escolas de Educação Infantil, participantes das pesquisas, receberam as denominações A, B, C, D, E, F., estão localizadas em bairros populares da cidade de São Luís. Em três das escolas a Educação infantil é oferecida em Creche e Pré-escola e em outras três somente em Pré-escola.

A organização de atendimento das escolas é compatível com o artigo 5º. Da Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, não paginado):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escola, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

O nível sócio econômico dos alunos de cinco escolas está classificado, pelos informantes, como de Renda baixa e o de uma escola como de renda média/baixa. Estes alunos estão distribuídos nas escolas da seguinte forma: a escola C tem em média 100 alunos, a escola E tem em média 200 alunos, as escolas A e D têm em 300 alunos e a escola B tem em torno de 500 alunos. Quanto aos turnos, as seis escolas funcionam nos períodos matutino e vespertino, sendo que a escola B possui classes funcionando em tempo integral.

As escolas funcionam com a variação de 05 a 25 classes (APÊNDICE F). A média de alunos por classe, nas escolas, é de 18 alunos e satisfaz a proposta do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovada em 11/11/2009, referente a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 13) que aponta,

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

Ao se referir à rotina e funcionamento da escola os informantes relataram que as escolas funcionam nos horários de 7:30h às 11:30h e 13:30h às 17:30h, sendo que a Creche da escola B também oferece atendimento em período integral.

Faz parte da rotina de algumas escolas: atividades para os pais como aula de dança de salão no horário noturno (Escola B), espaço para os pais conversarem com os professores 15 minutos antes dos términos das aulas (Escola D) e reuniões bimestrais com os

pais (Escola E). Existem as atividades relativas ao planejamento quinzenal das Escolas C e E, e a formação continuada para as professoras (Escolas C e E). Um informante (Escola E) relata que a escola realiza atividades diárias e dinâmicas (APÊNDICE G).

Quanto aos quadros de pessoal das escolas as funções que mais aparecem são: gestor/diretor, coordenação pedagógica, supervisoras, secretárias, operacionais e vigias. Somente uma escola possui profissionais da área de enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia e auxiliar de desenvolvimento, A equipe docente, em quatro escolas, varia de 06 a 10 professores, de 11 a 15 na escola D e de 26 a 30 na escola B. As escolas A, C e D não têm auxiliares, a escola B tem 10 auxiliares e as escolas E e F têm dois auxiliares cada uma (APÊNDICE F).

Chama atenção a falta de professores auxiliares comparando a quantidade de alunos por classe (a média é de 18 alunos) portanto, a presença do professor de apoio é muito importante, pois a proposta do professor não é simplesmente de ser um auxiliar, mas uma pessoa que tem capacidade para compreender e responder às iniciativas infantis. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, e a professora deve oportunizar o desenvolvimento da capacidade infantil. Organizar o ambiente escolar, para favorecer o máximo desenvolvimento de todos os seus alunos é uma questão que não pode ser resolvida somente pelo professor e somente com um professor na classe. Pensando nas professoras que têm alunos com NEE a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) no Artigo 58, parágrafo primeiro aponta que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Algumas metodologias das escolas participantes da pesquisa estão baseadas nos “Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), outras consideram o método Sócio-construtivista mesclado ao tradicional e outras se baseiam na ludicidade e criatividade” (APÊNDICE H). O Quadro F reúne, portanto, os projetos desenvolvidos pelas escolas, eles variam de 01 a 04 por escola.

Toda escola deve ter definida para si mesma e sua comunidade escolar, com uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que ilumine a ação pedagógica cotidiana. Daí por que o Projeto Político Pedagógico (PPP) vê a escola como um todo, define sua metodologia e norteia suas ações. É notório que nenhum informante que participou da pesquisa fala diretamente sobre o projeto político pedagógico (PPP) de sua escola, quando inquirido sobre a metodologia.

No que diz respeito ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, os informantes comunicaram que, na sua maioria, se dá por profissionais da SEMED. A escola B, por exemplo, conta com o serviço de profissionais de diversas áreas técnicas e alguns alunos são atendidos na área da saúde. O informante da escola A queixa-se da falta de sala de recurso e professor especializado para AEE (APÊNDICE J). Queixa-se com razão, pois é um direito dos alunos com NEE estarem matriculados “nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado [...]” (BRASIL, 2009a). Cabe ao professor deste atendimento disponibilizar orientação, recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares ao professor do ensino regular.

4.2.3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo é segundo Turato (2003, p. 321) “o modo que a maioria dos pesquisadores qualitativistas coleta seus dados”. Concordo com ele, pois estando ali nas escolas, no ambiente natural dos sujeitos pesquisados, onde eles vivem suas experiências da docência é que as professoras participantes da pesquisa “estariam com mais autoridade *para* falar sobre a sua realidade e sobre o tema a ser pesquisado”.

A pesquisa de campo aconteceu nos meses de maio e junho de 2011 e para obter a indicação e consentimento das Escolas Campo em que a investigação seria desenvolvida, marquei uma entrevista com a Superintendente da Área da Educação Infantil/SEMED, professora Rosa Constância Abreu.

Para validar a entrada no campo da pesquisa, eu e a professora orientadora da pesquisa elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), a ser assinado pelos participantes, a fim de que fosse garantida a lisura e o compromisso ético com os envolvidos na pesquisa.

No dia da entrevista com a professora Rosa Constância Abreu relatei sobre os objetivos da pesquisa e li juntamente com ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que em seguida ela assinou (APÊNDICE B). Solicitei a indicação de 10 (dez) escolas de Educação Infantil que suprissem o critério, de ter pelo menos um aluno com necessidades educacionais especiais e na idade entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Numa data marcada, posterior ao primeiro contato, obtive da professora uma relação com a indicação de dez

escolas de Educação Infantil que têm alunos com necessidades educacionais especiais e uma relação indicando todas as escolas da área de Educação Infantil, do município de São Luís-Ma. Com estas informações, pude constatar que são 20 anexos e 79 escolas de Educação Infantil, funcionando no município de São Luís do Maranhão.

No mesmo dia da entrevista com a professora Rosa Cosntância estive também na superintendência da Área de Educação Especial e conversei com a psicóloga Diana Bastos, para relatar sobre a pesquisa e obtive com ela a relação, por escolas, dos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na Educação Infantil, material do Censo 2010. A psicóloga informou que o Censo de 2011 ainda está em construção.

De posse da relação das dez escolas de Educação Infantil, indicadas pela Superintendência da Área de Educação Infantil (SAEI), dei início ao agendamento para os primeiros contatos com as escolas; em algumas, pude agendar o encontro com a informante por telefone, outras, devido a dificuldade de acesso por telefone, fui pessoalmente agendar e estabelecer os primeiros contatos.

Antes da aplicação dos questionários (junto aos informantes e às professoras) houve uma apresentação pessoal e uma breve contextualização do meu objetivo de pesquisa, a leitura do Temo de Consentimento Livre e Esclarecido e a assinatura em seguida, pelos participantes da pesquisa.

Das dez escolas indicadas, em quatro não foi possível fazer a pesquisa. Um dos motivos é que numa escola o aluno com necessidades educacionais especiais tinha 3 (três) anos e para delimitar minha pesquisa um dos critérios foi trabalhar com alunos entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Noutra escola, conversei com a gestora, apresentei o Temo de Consentimento Livre e Esclarecido e obtive informações sobre a escola através da aplicação do questionário. Contudo, no dia da entrevista com a professora indicada pela gestora da escola, ela estava impossibilitada de preencher o questionário, relatou-me que sentia dores nas mãos, ainda não tinha diagnóstico, mas era penoso demais quando tinha que escrever por muito tempo. A gestora sugeriu que ela ditasse e a Coordenadora fosse preenchendo o questionário. Preferi, no entanto, não constranger a professora diante de tal situação e achei por bem não fazer a pesquisa com ela.

Em outras duas escolas que não pude fazer a pesquisa, a dificuldade deveu-se ao contato em agendar a entrevista e aplicação do questionário, pois quando cheguei às escolas, já era a última semana de aula do semestre e as gestoras e professoras só se dispuseram a participar da pesquisa no mês de agosto.

Cabe aqui registrar que duas professoras, indicadas pela escola F, marcaram três vezes comigo para preencherem os questionários. Uma delas, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deu início ao preenchimento do questionário e justificando o avanço da hora, remarcou para terminar dois dias depois. No dia combinado, a professora justificou estar muito ocupada e remarcou o encontro para a semana seguinte, em outro local, mas não compareceu, como combinado. A outra professora, desta mesma escola, não compareceu nas duas vezes combinadas e em outra ocasião justificou estar muito ocupada.

A ausência das professoras aos compromissos marcados, a mim não passou despercebido. Remeteu-me à ideia de que comprometer-se significa dar-se ou confiar-se a algo ou a alguém, uma vez que o compromisso verdadeiro pressupõe confiança no objeto do compromisso. E, para algumas pessoas, estabelecer confiança requer tempo e investimento, o que não pude investir com elas. Para a psicanálise, a ausência aos compromissos pode estar relacionada a sintomas da resistência e embora alguns aspectos de uma resistência possam ser consciente, uma parte é realizada pelo ego inconsciente. Nesse caso, a resistência surge como um processo defensivo e pode se manifestar através dos Atos Falhos. Ao dissertar sobre os Atos Falhos Combinados, Freud (1987, p. 201) dá o exemplo de uma pessoa que após alcançar um benefício almejado passou a esquecer o dia da reunião que costumava frequentar assiduamente com esta intenção.

[...] senti-me envergonhado de meu esquecimento, repreendi-me por ser uma baixeza eu faltar agora, quando já não estava precisando dessas pessoas, e resolvi não me esquecer por nada no mundo da sexta-feira seguinte. Recordei-me repetidamente esse propósito até colocá-lo em prática e ver-me postado diante da porta da sala onde se realizavam as reuniões. Para minha surpresa, estava fechada; a reunião havia terminado; é que eu havia errado o dia: já era sábado!

É importante apontar que a relação de confiança e troca estabelecidas com as professoras e participantes foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Uma ajuda especial foi o Diário de Campo, usado como instrumento para fazer anotações de minhas observações e acontecimentos como os ocorridos acima.

Devido aos obstáculos citados e ao tempo, aproveitei as escolas que tinham mais de uma professora com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula para aplicar o questionário.

Os primeiros contatos para obter informações sobre as escolas e a indicação das professoras a serem pesquisadas, foram com os gestoras, que denominei de “informantes”. Em algumas escolas pude fazer a entrevista de apresentação da pesquisa no mesmo dia do primeiro contato pessoal com as informantes, em outras foi necessário agendar o encontro

para apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e aplicar os questionários (APÊNDICE C e D). Somente a duas professoras foi possível apresentar o Termo e aplicar o questionário em um só encontro, para as seis outras professoras foram necessários dois encontros com cada uma delas.

Cabe ressaltar que os nomes das participantes da pesquisa e os nomes das escolas foram preservados. As professoras foram identificadas por nomes bíblicos (Deborah, Ester, Judith, Madalena, Noemi, Rebeca, Ruth e Sarah), os informantes (gestoras) foram identificados com nomes próprios femininos que possuem contraste no masculino (Antônia, Carla, Eduarda, Fernanda, Manuela e Paula). E as escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Luís-Ma pesquisadas, são identificadas nesta dissertação com as seis primeiras letras do alfabeto em maiúsculo: A, B, C, D, E, F.

O questionário foi a técnica de investigação utilizada para colher dados desta pesquisa qualitativa. Ele conteve questões abertas e fechadas. Eu e a professora orientadora, montamos dois tipos de questionário: um para ser aplicado aos gestores informantes (APÊNDICE C), para obter informações sobre o funcionamento das escolas onde ocorreram a pesquisa; o outro para ser aplicado junto às professoras (APÊNDICE D) para obter informações sobre suas identidades, suas histórias pregressas como estudantes, sobre como tem sido suas experiências, como se sentem como professoras de crianças com necessidades educacionais especiais e o que pensam sobre a inclusão escolar. A aplicação dos questionários foi presencial e individual com o objetivo de esclarecer alguns dados das perguntas, caso fosse necessário. A entrevista inicial de apresentação teve, em média, 20 min de duração. As aplicações dos questionários junto aos gestores tiveram a duração média de 50min e com as professoras teve, em média, 120min de duração, incluindo a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.2.4 Organização e tratamento apresentado aos dados

A técnica de organização e interpretação dos dados utilizado na pesquisa seguiu a proposição de Bardin (1977, p. 42) sobre a Análise de Conteúdo. Ele a define como,

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

Um dos motivos da escolha desta técnica é por ela se apropriar de contribuições da psicologia, bem como da sociologia, história, etc. Franco (2008, p. 16) fala da “análise

acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado e teoricamente relacionado, para o que pode ser cifrado mediante códigos especiais e simbólicos”. O que fez parte também do nosso olhar nesta pesquisa.

Organizei, codifiquei e categorizei por temas os dados coletados nos questionários seguindo o método de análise de conteúdo, fiz uma análise temática que consiste numa “asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (FRANCO, 2008, p. 42). Portanto, o tema de minha unidade de registro foi relativo às questões contidas nos questionários aplicados.

Considereei como Unidade de Contexto as respostas que extrapolavam ao que estava sendo questionado e os questionários aplicados às gestoras (informantes) contendo informação sobre o funcionamento das escolas onde trabalham as professoras participantes da pesquisa. Também considereei o Diário de Campo com os registros das observações dos fatos ocorridos ao longo da pesquisa de campo.

Os indicadores foram construídos a partir da frequência de aparição das unidades de registros e uma simples aparição ou a sua ausência também foram levadas em consideração. Nesse sentido, busquei trabalhar com o material oculto considerando que,

Da mesma forma que ocorre com o conteúdo latente, podem existir temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador e cuja frequência de ocorrência passa a ser, também, um elemento indispensável para que possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa (FRANCO, 2008, p. 58).

Organizei os dados em formato de quadros agrupando as questões contidas nos questionários com a organização das respostas. Nesta fase de organização e sistematização dos dados, foi quando ocorreu uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos dados. Nesta fase de exploração do material, a mais longa da análise, todos os dados “brutos” da pesquisa foram codificados para que fosse possível uma maior compreensão do material.

A análise dos dados foi feita a partir de inferências e interpretações. A análise de conteúdo das respostas obtidas nos questionários foi realizada de forma a agrupar as informações sobre as categorias: inclusão escolar, discursos das professoras, a posição subjetiva das professoras sobre inclusão escolar. Nesta fase utilizei a ferramenta de recorte e colagem para reunir os fragmentos referentes a cada uma das categorias num único arquivo. Nesse momento, novas leituras foram necessárias, pois foi o processo de passagem da análise

para a teorização e a escolha dos fragmentos e das cenas que exemplificaram as afirmações feitas com base nos dados.

Na próxima parte da dissertação apresentarei os dados da pesquisa com as inferências, evidenciando os discursos das professoras participantes da pesquisa, sobre a inclusão.

5 DESVENDANDO A(S) VISÃO(ÕES) DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A professora de Educação Infantil tem um papel significativo na inclusão do aluno com NEE, primeiro porque ela está lidando com sujeitos que estão em pleno processo de desenvolvimento e segundo estes sujeitos estão no início de suas vidas e trajetórias escolares. Os vínculos que se estabelecem neste período repercutem para o resto da vida destes sujeitos.

Quando um professor receber um aluno com NEE em sua classe, deve estar atento as suas atitudes por se tratar de uma tarefa que vai lhe exigir desafios que talvez ele não esteja preparado ainda. “Se mantiver preso a crenças e estereótipos dificilmente o processo inclusivo será bem sucedido” (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 44).

Nesta parte da dissertação fiz um recorte das falas dos sujeitos-professoras da rede municipal de Educação Infantil de São Luís do Maranhão, com experiência de Educação Inclusiva, elegendo o que compreendi de mais significativo no que se refere aos seus afetos e posicionamentos sobre a inclusão escolar. Para tanto, foram suas formas de pensar, sentir e agir, as suas subjetividades frente ao acontecimento de serem professoras de alunos com NEE que são destacados.

As perguntas que guiaram a pesquisa ao objeto possibilitaram certas manifestações nos dizeres das professoras as quais permitiram que a análise tomasse diferentes rumos discursivos. No discurso a materialidade está no texto, porém meu objetivo foi buscar os sentidos que estavam além das palavras, por isso o uso das perspectivas psicanalítica, construtivista e sociocultural. Nesta pesquisa, a linguagem está além do que está escrito.

Assim é que, ao analisar a subjetividade dos discursos das professoras em torno da educação inclusiva no ensino regular tentei entender o que é tomado como verdade a partir de determinados discursos construídos, No caso do exercício analítico, este foi organizado a partir das perguntas elaboradas no questionário.

5.1 Revelação dos dados

Na análise e discussão dos dados procurei compreender a(s) visão(ões) que as professoras da Educação Infantil têm a respeito da inclusão dos alunos com NEE; quais

conhecimentos elas têm sobre inclusão e como estes são obtidos. Se elas reconhecem a importância de seus papéis para a constituição psíquica dos alunos bem como para a inclusão dos alunos com NEE, inferindo ainda sobre a posição subjetiva das professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar.

5.1.1 Entendimento das professoras sobre integração e inclusão

Foi pedido às professoras para estabelecer as diferenças entre os termos Integração e Inclusão, e percebi que elas estabeleceram definições e não fizeram comparações (quadro 6 do APÊNDICE L).

Integração é somente fazer parte, estar dentro, [...]. (RUTH)

Sem envolvimento nem participação na vida escolar. (DEBORAH)

Levar a pessoa incapaz até algum ponto para outro completar o trajeto. (JUDITH)

As repostas acima, dadas pelas professoras, relacionadas à ideia de processo onde o aluno está dentro, mas não se envolve na vida escolar, mostram-se muito excludentes e fogem às propostas de integração, que durante bastante tempo foi mal interpretada. Como recorda Carvalho (2004, p. 67) “distanciam de seu verdadeiro significado e sentido, qual seja, o de processo de natureza psicossocial, implicando na reciprocidade das integrações humanas.

Os movimentos escolares de integração das crianças com NEE visavam à interação entre as pessoas. Segundo Carvalho (2004, p. 67) “graças aos processos relacionais e integrativos, elas podem se sentir partícipes, aceitas como do grupo em vez de se sentirem como mais um no grupo”. A ideia transmitida pela professora Rebeca (“Acho que a palavra integração e inclusão é a mesma coisa. Acho que mudou um pouco só na maneira de como a criança é recebida hoje”) cai numa contradição, pois como podem ser idênticos se a maneira de receber o aluno na inclusão é diferente? Como bem recorda Carvalho (2004, p. 67), “no modelo organizacional que se constituiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”.

Algumas professoras associam a ideia de integração das crianças à processos de participação, atendimento e integração do aluno e acolhimento da sua família na escola (quadro 6 do APÊNDICE L).

Integração - o aluno faz parte de comunidade escolar [...].

[...] é atendido e compreendido por todos os profissionais desde o porteiro até o profissional especializado, [...].

[...] está integrado com os colegas que o respeitam.

[...] a família é acolhida e bem vinda. (MADALENA)

Elas percebem que todo contexto é afetado e Sage (1999, p. 129) afirma que as mudanças precisam ocorrer para a realização do ensino inclusivo: “As mudanças envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central da educação, a organização de cada escola e a didática da sala de aula”. Esta proposta do autor condiz com os pensamentos das professoras quando associam inclusão a processo de participação e transformação do sujeito e do ambiente.

Já a inclusão é mais profundo, você faz parte, interage, se transforma.
Inclusão é também transformar o ambiente para receber. (RUTH)

As professoras entendem que a Inclusão tem como finalidade a participação e desenvolvimento do aluno em todos os espaços escolares e envolve oferecer recursos e condições para a adaptação do aluno, como exemplo a preparação dos professores.

É inserir uma criança, adolescente ou adulto para conviver e desenvolver atividades conforme suas necessidades e capacidades no meio social, seja ele escolar ou trabalho (NOEMI)
Inclusão para mim é não deixar de lado a criança.
Fazer com que ele se sinta igual aos outros, trabalhando como tal. (REBECA)
É fazer parte do processo, interagir, transformar e acrescentar. (RUTH)

Os entendimentos das professoras de que para haver a inclusão escolar implica em adaptações curriculares e busca de recursos, vão de encontro à afirmativa de Mittler (2003, p. 34) de que “A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e reformas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula”. Uma escola inclusiva contempla, então, as solicitações das professoras. Elas reivindicam, por exemplo:

Oferecer recursos de LIBRAS, material didático para trabalhar com estes alunos. (SARAH)
[...] com condições de trabalho, para o professor (materiais, pessoal especializado.
[...] adaptações físicas na escola. (MADALENA)

Nas propostas inclusivas o professor precisa ser preparado para receber o aluno com NEE e segundo Mittler (2003, p. 35) “implica que todos os professores têm direito de esperar receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. As professoras reconhecem que o professor precisa receber preparação para incluir os alunos com NEE em suas classes.

Preparar o professor. (SARAH)
[...] formação continuada. (MADALENA)

Mas, para a professora Judith a ideia de inclusão toma direção oposta as propostas inclusivas quando declara que inclusão é “Colocar, admitir pessoas incapazes em escolas, trabalho, meio social”. A ideia de deficiência por muitas vezes esteve associada à ideia de incapacidade, barrando assim o desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito.

Concordo com Carvalho (2004, p. 67) quando coloca que “parece-me perverso centrar no aluno e apenas nele, a responsabilidade por seus êxitos e fracassos, como preconizado no modelo de déficit [...]”.

Deparamos na pesquisa com o silêncio de algumas professoras (quadro 6 do APÊNDICE L).

Até o presente momento não me sinto preparada para comentar algo que desconheço [...] (ESTER)
Não respondeu (NOEMI)

O silêncio e o ‘não saber’ revelam uma posição, destas professoras, diante da inclusão escolar. Ainda que pareça, o silêncio não é um discurso vazio, mas uma forma de dizer que não passa despercebida para quem se dispõe a ouvir. Não se pode recuar e não é aconselhável acuar a pessoa, pois se incorre no risco de calá-la por mais tempo. Como explica Freud (1976b, p. 91): “A cada tentativa de fazer chegar à consciência as causas recalçadas e inconscientes da doença, o componente pulsional em questão é necessariamente despertado para uma nova luta com as forças repressoras”. No caso das professoras, não se trata de doença, mas de um sintoma - se manter calada ou se posicionar como quem não está preparada para falar revela, minimamente, alguma dificuldade com a temática proposta. Isto significa que estas professoras precisam ter oportunidades para falar, como afirma Lacan (1999, p. 13): “É justamente porque alguma coisa foi atada a alguma coisa semelhante à fala que o discurso pode desatá-la”.

5.1.2 Reações, facilidades e dificuldades das professoras com a chegada do aluno com NEE

Há um ditado popular que afirma “a primeira impressão é a que fica”, à luz da psicanálise, o dito é válido. A separação primária pode despertar sensações agradáveis ou desagradáveis, mas a forma como o sujeito lida com este primeiro corte estará sempre se atualizando, quando em situações semelhantes. Logo, pode-se pensar aí num retorno às primeiras impressões, pois nosso comportamento diante do mundo está intimamente relacionado com o estabelecimento dos primeiros vínculos afetivos.

Ao perguntar as professoras sobre a chegada dos alunos com NEE elas falam de suas primeiras impressões tais como desamparo, apreensão, desespero, mas que com o tempo deram lugar a outras (quadro 7 do APÊNDICE L).

Eu fiquei impactada (SARAH)
A princípio quando soube da notícia, entrei em desespero por não saber como tratar a situação (ESTER)
Fiquei preocupada com relação à execução das atividades. (DEBORAH)

Depois,

[...] abri os braços e o acolhi e fiquei observando. (SARAH)

[...] mas com o passar do tempo fui aprendendo com essa aluna. (ESTER)

Mendonça Filho (2001, p. 97) fala da existência do vínculo entre o educar e o amor e que este vínculo está associado à atribuição do sucesso de muitos professores, “[...] o discurso amoroso é o que se apresenta como o mais apropriado para o estudo dos efeitos da coexistência de diversas concepções do educar”.

A professora Madalena relata que “[...] ao conhecer o aluno, fui cativada por ele, venho tentando incluí-lo em todas as atividades realizadas” (quadro 7 do APÊNDICE L). Percebe-se que ela foi capturada pela sedução e “na sedução, cada parceiro busca reencontrar no outro a parte perdida de si mesmo, algo a respeito do seu próprio desejo. Na atração pelo outro, cada um é atraído pela parte de si que se encontra no outro – atração por si mesmo” (COUTO, 2003, p.79). Foi pela sedução que a professora o incluiu em todas as atividades, pode-se dizer que, nesse caso, se estabeleceu uma relação de transferência.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a) apontam que todas as escolas devem acomodar os alunos com NEE, mas entendemos que este acolhimento não deve ser meramente formal, pois é preciso o envolvimento e a participação de todos. E a inter-relação dos segmentos da escola é de fundamental relevância. A forma de comunicação feita à professora sobre a chegada dos alunos (quadro 7 do APÊNDICE L) demonstra que as professoras não receberam preparação técnica e psicológica para receber o aluno em suas classes, denota o pouco espaço de relacionamento e comunicação entre os segmentos da escola. Eis alguns exemplos:

Fui comunicada pelo gestor da escola que estava chegando uma aluna especial para minha sala de aula. (JUDITH)

Apenas recebi a lista dos alunos, pois já observava a aluna na escola e saberia que no ano seguinte seria minha. (NOEMI)

Quando ele chegou à escola, não foi para ser meu aluno (outra sala), nos encontramos neste ano, quando comecei a trabalhar com o infantil II. (RUTH)

Ser informada que vai receber um aluno com NEE, receber referências sobre o aluno, receber orientações sobre como proceder com este aluno, fazem parte da preparação do professor. A maneira de receber os alunos com NEE em suas salas de aulas (APÊNDICE G) denunciaram que a escola ou a outra instituição de onde o aluno veio não prepararam as professoras para tal, uma vez que elas não receberam orientações, não houve explicação sobre os tipos de comprometimentos dos alunos, não foi oferecido informações sobre estratégias possíveis a serem usadas especificamente para aquele aluno recebido. Para Mittler (2003, p.

35), “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Raiça, Prioste e Machado (2006, p. 51) falam que no ambiente favorável para a prática inclusiva tudo se move em função de receber o aluno com NEE,

Reorganizar a escola, rever concepções que pautam o planejamento pedagógico, assim como refletir sobre os padrões relacionais entre integrantes da comunidade escolar são aspectos importantes quando se pretende favorecer ambientes de aprendizagem pautados nos princípios de inclusão.

Algumas professoras apontam que no início tiveram apoio das mães dos alunos e de outras professoras (quadro 7 do APÊNDICE L).

A mãe acompanhou alguns dias na fase de adaptação, rápido houve uma interação da aluna comigo e os coleguinhas. (JUDITH)
Conversei com a professora anterior de como era esse aluno em sala de aula. (DEBORAH)

Incluir alunos com NEE passa pela formação e habilidades específicas dos professores, mas também passa pelo desejo. Pois é o desejo de ensinar que tende a produzir um movimento no professor de sobrepor os obstáculos. O desejo, sobrepondo a falta de informações e preparação suficientes, provocou um deslocamento das professoras na busca de apoio e informações, já que recorreram às mães e a outras professoras para ter ajuda.

Reconhecemos que o desejo está implícito no próprio ato das professoras. O termo desejo é explicado por Lajonquière (1993, p. 158) da seguinte forma: “expressa, em certo sentido, o fato de que o sujeito está em falta ou que suporta essa falta que o lança para frente na tentativa de (re)encontrar esse objeto irremediavelmente perdido e situado às suas costas”.

Conhecimento prévio e as leituras sobre o tema, segundo relato das professoras, foram fatores que facilitaram seus trabalhos com a chegada do aluno com NEE (quadro 8 do APÊNDICE L).

Já tinha lido sobre o tema. (SARAH)
Por ter conhecimento na área, procuro trabalhar com essa criança da melhor forma possível dentro do limite dela. (DEBORAH)
[...] muitas leituras a respeito, facilitou o trabalho com o aluno. (RUTH)

A qualificação não é somente um movimento de fora para dentro, como alguns podem pensar: “alguém vai qualificar o outro”. A qualificação é, portanto, um movimento que pode partir da professora e requer investimento. O desejar se qualificar é desejar aprender para atuar com seus alunos, daí por que os professores precisam estar interessados “no conhecimento que pretende que seus alunos aprendam” (MARCHESI, 2008, p. 61).

No movimento da busca de atualização contínua (leitura, participação de cursos,...) as professoras demonstram estar comprometidas e interessadas em investir em seus trabalhos.

É do dito popular que a leitura pode ampliar nossos conhecimentos e nos levar para outros mundos. Vigotski (1999) fala que diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornecem a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo, como tal podemos pensar nos textos, livros que são elementos fundamentais.

A professora Ruth alegou que o fato de ser mãe de uma criança com necessidades especiais facilitou o seu trabalho (quadro 8 do APÊNDICE L), e a professora Rebeca atribuiu, facilidade, ao fato de o aluno já frequentar a escola há algum tempo (quadro 7 do APÊNDICE L). Mas entendemos que as justificativas delas não garantem o ‘ser professora’ nem competência para ensinar. São fatores a considerar, mas por si só não são suficientes. No entanto, o desejo de saber mais sobre seus filhos muitas vezes levam as famílias para os bancos das faculdades. “[...] cabe responder que todo adulto educa uma criança em nome do desejo que o anima” (LAJONQUIÈRE, 2002, p. 141).

A “resposta” que o aluno deu, diz a professora Ester, foi um fator que facilitou o atendimento a ele (quadro 8 do APÊNDICE L): “O carinho, a resposta que essa criança dá, à sua maneira, diante da situação do cotidiano (em sala)”.

Tem-se na fala da professora um claro exemplo do jogo de sedução. Quando professor e aluno são seduzidos, a transferência se estabelece e o saber circula. Quando os desejos inconscientes se atualizam sobre determinado objeto pode-se dizer que a transferência está se produzindo. Kupfer (2007, p. 90-91) explica que “na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”.

Não podemos deixar de lado que cada escola e cada professor encontram obstáculos diferentes no caminho. Algumas professoras alegaram que a quantidade de alunos em sala dificulta seus trabalhos. Foi detectado (APÊNDICE F) que as professoras têm, em média, de 15 a 20 alunos em classe, com exceção da professora Noemi que tem 25 alunos. Pesquisando encontrei documentos que assinalam o número desejável de alunos em classes da Educação Infantil, mas a definição da proporção de alunos com NEE para o número de alunos que não apresentam NEE, não encontrei documentado. Tentei investigar com as professoras e gestoras mas elas também não souberam me informar. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 13) determinam que,

[...] no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos).

As professoras falam de suas impossibilidades para dar mais atenção ao aluno ou a turma como decorrente do número de alunos em classe (quadro 8 do APÊNDICE L).

O número de alunos, [...] este aluno exige muita atenção. (SARAH)
Devido ao número de alunos se torna um pouco difícil e até prejudica o desenvolvimento da turma [...] (JUDITH)
Muitos alunos para serem acompanhados. (NOEMI)

Elas reclamam sobre a falta de apoio humano (quadro 8 do APÊNDICE L).

A falta de um professor de apoio. (SARAH)
A falta de uma professora de apoio. (REBECA)
E recursos humanos. (DEBORAH)
Falta de uma orientação, suporte para desenvolver um bom trabalho e estimular essa criança para que venha obter avanços. (ESTER)

Detectamos que das seis escolas participantes da pesquisa, três delas não têm auxiliares, duas tem somente dois por escola e uma escola, a que tem maior número de alunos, conta com 10 auxiliares (APÊNDICE F).

Ter “outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente quanto às atividades de alimentação, higiene e locomoção” deve fazer parte do projeto pedagógico da escola de ensino regular segundo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a, não paginado).

Diante dos discursos das professoras sobre as facilidades e dificuldades em sua rotina de trabalho para incluir alunos com NEE em suas classes percebe-se que “não é possível compreender as emoções somente a partir da individualidade do professor: é preciso incluir o entorno profissional, social e cultural em que cada um desenvolve seu trabalho” (MARCHESI, 2008, p. 104).

Apesar dos obstáculos, as professoras entendem que é possível fazer a inclusão e estão sensíveis às necessidades dos alunos e procuram, dentro das situações que lhe são desfavoráveis, criar condições favoráveis (quadro 12 do APÊNDICE L).

[...] dentro das condições que não são favoráveis criar condições que favoreçam a aprendizagem. (MADALENA)
Fazer o possível mediante daquilo da escola está oferecendo. (DEBORAH)

Diante da constatação da falta, o sujeito pode escolher duas direções: uma delas é ir em busca de algo que venha preencher esta falta a outra é ficar imobilizado na esperança de que alguém venha preencher o que está faltando. As professoras falaram sobre o que elas têm

procurado fazer e também sobre algumas condições que faltam para melhorar o desempenho (quadro 12 do APÊNDICE L):

Falta uma orientação mais específica de um profissional, tanto quanto um planejamento mais direcionado para se trabalhar a inclusão. (ESTER)
Um espaço mais amplo [...] (SARAH)

Diante do aluno que não dá trabalho, a professora Rebeca fica muda, não tem o que dizer (quadro 12 do APÊNDICE L): “Como é uma criança que não dá muito trabalho não tenho o que dizer” (REBECA). Considero que este comportamento da professora não seja favorável para o desenvolvimento do aluno. Piaget fala que o sujeito é ativo, mas precisa passar por experiências desafiadoras para se desenvolver. “[...] quando o professor privilegia a passividade da criança e a leva a manter-se quieta, apenas ouvindo, [...]. Sem vontade e sem iniciativa para desvendar e descobrir, não há conhecimento” (CUNHA, 2008, p. 61).

5.1.3 Posição das professoras sobre a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular e sobre o atendimento dispensado a eles

As professoras que se posicionaram como favoráveis à inclusão escolar apontam as dificuldades que encontram no percurso, como a estrutura física, a falta de recursos materiais e humanos (quadro 10 do APÊNDICE L).

Falta de recurso, material e professor de apoio. Salas cheias. (SARAH)
Porque são pessoas como as “outras”, porém necessitamos de suporte pedagógico e não apenas colocar a criança na escola e deixar que a professora se vire. (NOEMI)
Existem sérias dificuldades tais como: recursos pedagógicos, adaptação da mobília, recursos humanos para ajudá-lo a carregar, e reforma no banheiro para esse tipo de deficiência física. (DEBORAH)
Seria importante que tivesse uma sala de recursos para que fosse trabalhado de forma mais específica c/ esse aluno sem desintegrá-lo da sala regular; para que fosse possível a integração de ambas e um melhor desenvolvimento dessa criança. (ESTER)

Manjòn, Gil e Garrido (2001, p.74) ao descreverem as provisões necessárias para o AEE, inclui os recursos materiais e ambientais e mais “deve considerar-se também a adaptação de materiais de uso regular no grupo de referência do aluno, como por exemplo os textos de leitura em Braille”. Vigotski desenvolve o pensamento sobre a importância do uso de instrumentos como mediadores do homem com o objeto a ser conhecido. Estes recursos atribuídos como necessários às professoras, para seus trabalhos, podem ser reconhecidos como “[...] objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 29).

Diante de tantas carências, recorro a Laplane (2004, p. 18) ao afirmar que, “Essas condições de existência do nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes”.

Houve um consenso entre as respostas das professoras ao reconhecem que a inclusão do aluno com NEE é direito dos alunos e dever do Estado (quadro 10 do APÊNDICE L).

Porque é um direito de todos e dever do Estado e também um direito universal que deve ser respeitado por todos. (JUDITH)

Porém, estas crianças necessitam frequentar a escola regular é um direito, eles necessitam desenvolver as suas capacidades, tornar cidadãos com direitos e deveres. (MADALENA)

Para que ele se sinta igual aos outros. (REBECA)

Contudo, as professoras apontam o despreparo das escolas para trabalhar com as possibilidades dos alunos com NEE (quadro 10 do APÊNDICE L).

Tenho minhas reservas quanto a este tema, pois é fato que as escolas não estão preparadas para trabalhar com esta clientela. (MADALENA)

Sou a favor desde que haja realmente inclusão, não interação, pois acredito que se a escola tiver um olhar carinhoso, passará a olhar e por em 1º. Lugar as possibilidades dos alunos com NEE. (RUTH)

A responsabilidade pela inclusão do aluno com NEE na sala de aula está, em grandes proporções, direcionada para as ações e atitude dos professores. Para Mittler (2003, p. 139) “a inclusão e exclusão começam em sala de aula”.

Em suas práticas de sala de aula as professoras relatam que procuram proporcionar atividades individuais e em grupo com seus alunos com e sem necessidades especiais (quadro 9 do APÊNDICE L).

Colocando perto de mim e dos colegas para uma interação maior. (JUDITH)

Sempre próximo de colegas que ajudam nas atividades. (SARAH)

Dedicação, atenção, além de atendimento individualizado e em grupo, interagindo com as outras crianças. (ESTER)

Acompanhamento individualizado e sempre promovendo atividades de interação c/ as outras crianças e oferecendo atividades individualizadas conforme a necessidade da aluna. (NOEMI)

Em sala de aula tem o momento de atividades no grupo e momentos de atividades individuais e diferenciadas. (RUTH)

As ações das professoras, em proporcionar trabalhos em grupos onde alunos com NEE e outros vivencie interações, passa muito pelas propostas de Vigotski (1999, p. 40) que fala da importância da cooperação de outras pessoas para as crianças resolverem problemas. Segundo ele “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”.

Cada aluno com necessidade educativa especial requer estratégias e materiais específicos e diversificados. As atividades em grupo devem ter em vista o envolvimento de

todos os alunos, mas a subjetividade deve ser respeitada, pois cada aluno tem seu tempo e sua forma particular de apreender o conhecimento. Ao oferecerem atividades individuais aos seus alunos as professoras demonstram reconhecer suas particularidades. Piaget (1968, p. 129) em seus estudos sobre o desenvolvimento transmite a ideia de que o desenvolvimento mental é uma construção sistemática que é comum ao desenvolvimento humano, mas ao mesmo tempo é particular visto que “as idades médias que a caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência ou de um meio social a outro”. Ele admite o conhecimento como uma construção dependente da atividade do sujeito, na relação com os objetos e com outras pessoas.

As professoras participantes desta pesquisa relatam que procuram utilizar várias atividades e recursos didáticos para trabalhar com seus alunos com NEE, estes incluem jogos, brinquedos e utilização de atividades práticas (quadro 9 do APÊNDICE L).

Utiliza alguns brinquedos que a família traz, outros brinquedos que foram confeccionado por outra professora. (SARAH)

Atividades para desenvolver a oralidade: canções, repetição do nome de crianças e objetos, atividades de escrita – realiza rabiscos e atividades de pintura, participa das atividades (coreografia do dia das mães, carnaval, festa junina). (MADALENA)

A oralização. (DEBORAH)

Atividades concretas. (DEBORAH)

Ela é atendida como a uma criança normal. (JUDITH)

Chama atenção os recursos e estratégias que as professoras utilizam para despertar o interesse dos alunos, mas estes só terão sentido se forem de acordo com as necessidades de seus alunos. Vigotski (1999, p. 121) fala sobre a importância do brinquedo para o desenvolvimento e chama a atenção de que ao longo do desenvolvimento é necessário compreender o que motiva as crianças. “Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo que é motivado à ação”.

Existem necessidades e comprometimentos dos alunos que ultrapassam a esfera da educação. Ao incluir o atendimento em Instituições da área da saúde e por outros profissionais da área técnica, os professores apontam que o atendimento ao aluno com NEE se estende para além da sala de aula. A inclusão deve acontecer em toda a comunidade e é responsabilidade de todos os segmentos da sociedade (quadro 9 do APÊNDICE L).

É uma paciente do Sarah (Hospital). (JUDITH)

A (aluna) faz tratamento no hospital Sarah. (ESTER)

Ele tem atendimento na APAE. (RUTH)

Alguns alunos com NEE têm atendimento diverso ao da sala de aula na própria escola, como relatam as professoras (quadro 9 do APÊNDICE L).

E tem acompanhamento com a fisioterapeuta ocupacional da escola que estuda. (JUDITH)

As técnicas de educação especial têm realizado um atendimento esporádico, através da apostilas, adaptações em lápis. (MADALENA)

Há uma funcionária que dá apoio na questão da higiene (ESTER).

Ele frequenta a sala regular junto com todas as outras crianças e está sendo encaminhado pela SEMED à sala de apoio no... (REBECA)

[...] e acompanhamento da SEMED. (RUTH)

O AEE faz parte das propostas de atendimento inclusivo na educação, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a, não paginado) apontam que este atendimento deve ser “[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, [...]”. Desse modo, a escola demonstra defender a causa da inclusão quando cede seus espaços para o AEE.

5.1.4 O que a escola faz ou poderá fazer, para que a inclusão dos alunos com NEE aconteça

Não foi apontado pelas professoras participantes da pesquisa o que a escola está fazendo para a inclusão dos alunos com NEE. No discurso das professoras (quadro 11 do APÊNDICE L) fica bastante nítido um apelo sobre o que elas entendem que a escola poderá fazer, ao usarem termos como: ‘é preciso’, ‘que tenha’, ‘adotar’.

Ter mais palestras e treinamentos com professores. (REBECA)

Cursos, palestras, mais informações do que realmente é a inclusão e como trabalhá-la. (ESTER)

Que tenha mais capacitações (NOEMI)

A preparação do professor. (SARAH)

A escola é um espaço para oferecer situações de aprendizagem e as professoras dão a entender que é responsabilidade dela preparar o professor. Mas a escola sozinha não é responsável por esta formação. Ela deve começar na formação inicial do professor, pois este, quando adentra a escola deve estar minimamente preparado para exercer a sua profissão. Para o exercício da profissão nas diferentes modalidades de ensino a LDBEN 9.394/96 aponta no artigo 61 que deve haver associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Como se pode perceber, as professoras reconhecem a necessidade de um conjunto de ações que deveriam ser desencadeadas pelo Estado para a promoção da inclusão escolar (quadro 11 do APÊNDICE L).

A escola necessita de suporte, de profissionais que realmente possam ajudar, sendo estes conhecedores do problema. (ESTER)

Acompanhamento efetivo com uma equipe multidisciplinar. (NOEMI)

Também com relação a proposta de modificações na escola, para que a inclusão aconteça, fazem parte dos discursos destas professoras (quadro 11 do APÊNDICE L),

[...] adaptar a (estrutura) escola e profissionais ao nível de cada necessidade. (Judith)

Se modifique (o que é muito difícil e lento) e passe a valorizar as possibilidades e não as dificuldades. (RUTH)

[...] diminuir o número de alunos em sala de aula (SARAH)

Contudo, estas modificações devem existir em função das necessidades dos alunos, do reconhecimento de algo que lhe é particular e que precisa ser respeitado. Piaget (1968, p. 132) diz que o desenvolvimento é uma construção interna e que “deve tomar em consideração essas duas dimensões, uma ontogenética e outra social, no sentido da transmissão do trabalho sucessivo das gerações [...]”.

5.1.5 As professoras falam de seus sentimentos sobre a inclusão escolar e o sobre as suas ações em sala de aula

Seis professoras admitem que a inclusão esteja acontecendo em suas salas de aula. Algumas justificam estar fazendo a inclusão não só pelo fato de o aluno estar ali em sua sala, mas também porque há um esforço por parte delas (quadro 13 do APÊNDICE L).

Porque foi matriculada uma criança portadora de necessidades especiais e encaminhada a minha sala de aula a qual dediquei acompanhamento. (JUDITH)

Eu tenho um aluno especial, me esforço para ajudá-lo e- percebo que ele está respondendo. (SARAH)

As professoras reconhecem, no entanto, que para acontecer como deveria, a inclusão escolar não depende somente delas. Elas relatam que procuram fazer o que lhes cabe, como receber o aluno, se interar sobre as necessidades do aluno, envolvê-lo nas atividades da classe. Como diz a professora Ruth (quadro 13 do APÊNDICE L): “Porque procuro estudar, buscar novas maneiras de aprendizagem e acima de tudo olhar as possibilidades e não as dificuldades”. Mas é claro que “O preparo para lidar com as peculiaridades de cada aluno exige da escola uma série de condições importantes, que não dependem unicamente do professor” (RAIÇA; PRIOSTE; MACHADO, 2006, p. 45).

As professoras falam que a falta de políticas sérias, de treinamento para professores e o acompanhamento e apoio de uma equipe multidisciplinar dificultam a inclusão (quadro 13 do APÊNDICE L).

Precisamos de uma política séria de inclusão, onde professores possam atender as necessidades das crianças (através de formação continuada, apoio de parceiros mais

experientes) onde a escola possa ser um espaço democrático e não excludente como vem acontecendo de fato. (MADALENA)
 Faltam mais treinamentos p/ os professores e uma equipe multidisciplinar p/ melhor acompanhamento. (NOEMI)
 [...] mas não dá para trabalhar atividades diferenciadas por falta de um professor de apoio. (REBECA)

Ao se estudar a fala das professoras sobre suas práticas não se pode esquecer, por conseguinte, da dimensão afetiva. No dizer das professoras se percebeu que há sentimentos associados a responsabilidades pessoais (quadro 14 do APÊNDICE L).

Solitária às vezes, incompreendida outras. (MADALENA)
 Porém com uma grande responsabilidade, sei que preciso estudar, para que haja mais acertos do que erro, a experiência do professor tem sido mais intuitiva (acertos x erros). (MADALENA)
 Frustração por não poder ir além, por não haver um melhor conhecimento sobre o assunto; por não ter orientação necessária para trabalhar melhor c/ essa criança. (ESTER)
 É uma sensação diferente, que exige mais da minha competência. (DEBORAH)

As professoras falam de seus sentimentos e os efeitos que estes produzem nelas mesmas. É importante considerar que as condições objetivas das professoras, segundo o relato delas, parecem não ser as ideais, mas que, ao lado destas condições que não podem ser desprezadas, há uma exigência de si em cada sujeito que tem relação com os primeiros vínculos. Compreendo que diante do sofrimento do desejo barrado cada sujeito percorre um caminho para lidar com sofrimento e este caminho escolhido tem relação com os primeiros vínculos estabelecidos com a figura materna.

O eu sente-se ameaçado pelas exigências das pulsões sexuais e os desvios através de recalques; estes, no entanto, nem sempre produzem o resultado esperado, mas levam à formação de substitutos perigosos para o recalco, mas levam à formações reativas por parte do eu (FREUD, 1970c, p. 201).

Atormentadas pelo ideal, as professoras falam que ‘se sentem responsáveis’, que ‘deveriam ter melhor conhecimento’, ‘mais competência’. Elas manifestam uma fantasia de completude, uma completude que não existe. A fragilidade, por exemplo, é a justificativa da professora Rebeca diante da falta de suporte e acompanhamento técnico (quadro 14 do APÊNDICE L).

[...] mas ao mesmo tempo me sinto um pouco frágil pela falta de suporte por parte de um professor que ajude e por não ter um acompanhamento da SEMED em mandar um fono (fonoaudiólogo), um psicólogo e outros profissionais.

Neste caso, a professora fala do seu vazio e da necessidade de completude e imagina o que poderia completar a falta. Os afetos diante da falta tem seu princípio nos estados infantis, pois com a perda do objeto do seu desejo (mãe/seio) é que o bebê verifica que sua mãe não faz parte do seu corpo e não é completa, logo, diante da perda/separação um dos caminhos é o sujeito ir à procura de algo que o complete. Essa dinâmica psíquica tem

relação com a fala da professora que, diante da falta, retorna a estágios infantis sentindo-se, portanto, fragilizada e idealizando quem poderá apoiá-la.

As professoras relatam que nas suas experiências de trabalhar com alunos com NEE encontram contentamento (quadro 14 do APÊNDICE L):

Feliz. (NOEMI)

Me sinto privilegiada em trabalhar com essas crianças [...] (REBECA)

Eu me sinto muito importante, feliz e humana. (RUTH)

Sobre o trabalho junto ao aluno com NEE, as professoras afirmam que eles têm lhes despertado afetos e ter seus afetos despertados é importante para o professor e para o aluno no processo de ensino e aprendizagem. O que faz com que a professora queira que seu aluno aprenda é o fato de ele ter despertado nela algum sentimento que a conduz a querer ensiná-lo. Ao fazer referência de como a criança se constitui Kupfer (2001, p. 124) diz que, nessa construção, a criança precisa ser desejada e “[...] depende do Outro que, desejante da criança, engendrou-a e adotou-a para que ocupe um lugar em sua cadeia significante”.

Para Freud (1974a, p. 286-287) na relação entre professor e aluno deve-se considerar os afetos primitivamente despertados. “A psicanálise nos mostrou que atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior já está estabelecido numa idade surpreendentemente precoce”.

Outros sentimentos foram detectados nos relatos das professoras quando da presença do aluno com NEE (quadro 14 do APÊNDICE L):

Comovida e condoída. (SARAH)

Fico comovida, me coloco no lugar dessa pessoa. (JUDITH)

Tais sentimentos de comoção e dor podem revelar que está embutido um descrédito atribuído ao outro. Tais comportamentos podem estar associados ao mecanismo de defesa chamado de formação reativa que “envolve a substituição, na consciência, de um sentimento produtor de angústia pelo seu oposto” (HALL, 1984, p. 39). Não só a ideia original é reprimida, mas qualquer vergonha ou autorreprovação que poderiam surgir ao admitir tais pensamentos em si próprios também são excluídas da consciência.

5.1.6 Relato das professoras sobre as atividades que são desenvolvidas com os pais dos alunos

Reunião de pais é uma estratégia antiga que a escola adota para manter os pais informados sobre o desenvolvimento dos alunos nas escolas. No meu percurso como aluna, professora e psicóloga escolar tenho escutado, de pais e professoras, que muitas vezes as reuniões de pais se fazem mais carregadas de queixas do que de elogios aos alunos. E

raramente essas reuniões são utilizadas como espaço de diálogo e escuta sobre os alunos, seu contexto escolar e situações de aprendizagens.

Sete, das oito professoras participantes da pesquisa, afirmam que a atividade desenvolvida com os pais de alunos é a reunião (quadro 15 do APÊNDICE L).

Faz parte do atendimento considerado integral e é de fundamental importância que a escola se reúna com as famílias dos alunos. Como retrata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 13):

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam.

Além de reuniões as professoras têm criado estratégias para terem a família mais próxima, para isso instituiu uma prática de conversas individuais e regulares (quadro 15 do APÊNDICE L).

Eu converso com os pais na entrada e na saída [...] (SARAH)
 Conversas com troca de experiências, o que dá certo em casa, que posso dar continuidade na escola, insisto para que a mãe procure um atendimento especializado (fonoaudiologia), fisioterapeuta. (MADALENA)
 [...] conversas individualizadas com os pais (ESTER)
 [...] conversas individuais no dia a dia. (NOEMI)

Outra estratégia que elas dizem utilizar em algumas datas são atividades de entretenimento como festas, bazares e ações sociais.

Com a maior participação da mulher no mercado de trabalho, o cuidado com os filhos passou a ser uma tarefa compartilhada com ambos os pais. Muitos pais acompanham o desenvolvimento de seus filhos, mas outros por justificativas múltiplas têm se omitido desta responsabilidade atribuindo-a à babás, avós e à escola. Mesmo contando com a ajuda de familiares e educadores, a participação dos pais na criação dos filhos é de fundamental importância como afirma Winnicott (1982, p. 130): “quando o pai e a mãe aceitam facilmente a responsabilidade pela existência da criança, o cenário fica montado para um bom lar”.

A escola pode criar eventos que possibilitem pais e filhos estarem juntos e também trazê-los a estarem mais conscientes sobre a importância de participarem da vida escolar de seus filhos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 13) ao fazer referência à parceria com a família na Educação Infantil aponta que,

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos.

As professoras disseram que utilizam as seguintes atividades para promover encontros entre os alunos e seus familiares (quadro 16 do APÊNDICE L):

As atividades são desenvolvidas no período festivo. (SARAH)

São decorrentes dos projetos. (SARAH)

Referentes aos projetos e datas comemorativas, dia das mães atividades coreografadas, festejos juninos- quadrilha que contou com a participação efetiva do aluno e familiares. (MADALENA)

[...] festas comemorativas como: dias das mães, festas juninas, dias dos pais, projetos. (NOEMI)

Ação social, Bazar, Feijoada (DEBORAH)

[...] mural informativo (ESTER)

Ao dissertar sobre o tema *vínculo entre lar e escola* Mittler (2003, p. 205) sugere que “Inventar modos novos de trazer os professores e pais para uma relação de trabalho melhor é válida para a própria causa e também beneficia todas as crianças, os pais e os professores”.

Quando se está aberto para o diálogo muitas propostas podem surgir. A professora Rebeca apresenta sugestões de atividades, como palestras e filmes, que deveriam ser oferecidos aos pais dos alunos (quadro 15 do APÊNDICE L).

[...] mas deveria ter encontros para desenvolver atividades como: palestras, dinâmicas, data show mostrando filmes e documentários para conscientizar os pais. (REBECA)

Entendemos que a escola deve oportunizar momentos de interação com as famílias dos alunos, e este encontro deve ser significativo, promovendo trocas que favoreçam o desenvolvimento de atitudes, introjeção de valores e construção de conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 13) apontam que na gestão pedagógica, nos conselhos escolares, na elaboração dos projetos e na troca de experiências a escola deve contar com a inclusão da família dos alunos:

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança. Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

Segundo relato das professoras (quadro 17 do APÊNDICE L), a SEMED e os técnicos da Educação Especial realizam reuniões com os familiares dos alunos com NEE e fazem encaminhamento para setores especializados e dão devolutiva para os professores.

Os técnicos da Educação Especial realizam conversas onde pedem diagnósticos, realizam encaminhamentos para os setores mais especializados. E quando podem dão devolutiva ao professor. (MADALENA)

Envolver a família do aluno não é tarefa somente do professor, a SEMED de São Luís tem atuado como suporte com sua equipe técnica. Mas é importante desvelar o papel da SEMED no processo de inclusão escolar. A professora Ruth relata que “somente a SEMED realiza as reuniões com os pais”. Esse comportamento fere os princípios da inclusão escolar em que todo o segmento escolar deve estar envolvido, é um trabalho em equipe “essa realização exige envolvimento e participação de toda comunidade escolar” (LIMA, 2006, p. 37).

Nos documentos históricos que contam como o deficiente era visto na sociedade, encontramos comportamentos de repúdio e exclusão, e por muito tempo o deficiente ficou escondido, prisioneiro no seu próprio lar.

Atualmente as reações têm sido diferentes, as professoras relatam que os pais de seus alunos reagiram com naturalidade e não apresentaram atitude de repúdio ou preocupação, ao saber que seus filhos tinham em sala de aula um coleguinha com necessidades especiais. A explicação alegada foi a de que já conhecem o aluno das proximidades da escola (quadro 17 do APÊNDICE L).

Eles reagiram com naturalidade pois já o conheciam do bairro. Crianças e pais têm muito carinho pelo ‘aluno’ (RUTH)
Normal (a comunidade já o conhece e trata-o com carinho). (DEBORAH)
Não apresentaram nenhuma atitude de repúdio ou preocupação, até porque todos moram próximo à escola e se conhecem. (ESTER)

Quando existem oportunidades de convivência com a diversidade se abre espaço para o crescimento como seres humanos, para a solidariedade. A convivência possibilita reflexões sobre como nós somos, sobre nossas limitações e nossos potenciais.

Ao questionar sobre como tem sido a intervenção das professoras frente às reações dos pais ao saberem que na sua sala há aluno com NEE, três das respostas fugiram do tema (quadro 18 do APÊNDICE L). As professoras direcionaram suas falas para o que elas têm feito:

Foi comunicado em uma reunião que teríamos uma criança com necessidades especiais, trocaram experiência. (MADALENA)
Sempre falo e lembro que tem as atividades na bolsa dele para realizar em casa. (DEBORAH)
Acompanho ele e auxílio com atividades direcionadas, voltadas para as suas necessidades e comuns às atividades das outras crianças. (RUTH)

Dar respostas diferentes, mudar de assunto repentinamente, pode estar relacionado a um mecanismo muito comum do ego, mas que independe da vontade da pessoa. Este mecanismo é nomeado pela psicanálise de Recalque:

o indivíduo ‘não vê’, ‘não ouve’ o que ocorre. Existe a supressão de uma parte da realidade. Este aspecto que não é percebido pelo indivíduo faz parte de um todo e, ao ficar invisível, altera, deforma o sentido do todo. É como se, ao ler esta página, uma palavra ou uma das linhas não estivesse impressa, e isso impedisse a compreensão da frase ou desse outro sentido ao que está escrito (BOCK, 1999, p. 78-79).

6 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO

Entre as considerações que desejo relatar há uma que me chamou a atenção de imediato: as professoras entendem que a Inclusão tem como finalidade a participação e desenvolvimento do aluno em todos os espaços escolares e que para que ela ocorra é necessário oferecer estrutura, recursos e condições para a adaptação do aluno. Mas, de forma contraditória, algumas professoras se posicionam reconhecendo o projeto de inclusão semelhante ao de integração, por isso utilizam termos como: ‘incapaz’ – para se referir ao aluno com NEE: ‘somente estar dentro’- para se referir ao processo de integração. E ao mesmo tempo fazem referência à integração como o de ‘acolher as famílias’, ‘os colegas respeitarem ao com NEE’.

Ainda sobre os temas integração/inclusão deparei-me com o silêncio de algumas professoras, que não se pronunciaram ou disseram não estar preparadas para responder. A partir de uma leitura psicanalítica entendo que o silêncio diz alguma coisa sobre o sujeito que pode ‘falar mais que a fala’. Significando, por exemplo, o receio de se expor, de ser mal compreendido ou interpretado ou até mesmo sobre a indiferença. No caso das professoras participantes da pesquisa, não interpretei seus silêncios mais respeitei.

Na pesquisa realizada foi possível identificar uma insatisfação constante das professoras relacionada à sua preparação para receber o aluno com NEE em suas salas de aula. Elas falam de seus despreparos acadêmicos e da falta da instituição de ensino em prepará-las. Percebe-se então, numa análise superficial, uma incoerência entre o sentimento e a prática, pois uma vez que todas as professoras participantes da pesquisa possuem curso superior e cinco delas têm especialização em alguma área da Educação. Todas, portanto, já possuem tempo razoável de experiência no magistério, costumam fazer leituras e assistem a palestras sobre o tema inclusão.

Discutir a questão do preparo das professoras da Educação Infantil para atuar na educação inclusiva requer alguns cuidados para que não se incorra no engano de que o preparo se restrinja à formação e capacitação docente. Queixar-se de despreparo não significa, necessariamente, que as professoras desejam ser preparadas. Elas estão demandando algo que é de outra ordem que está além do discurso atual. Desejar ser preparada, pode assumir diferentes significados entre as professoras, e parece estar mais relacionado à posição subjetiva que se tem diante das adversidades que acontecem na escola, do que à quantidade de informação sobre um determinado assunto. Assim a noção de preparo nos remete a refletir

sobre o lugar que estas professoras ocupam nas redes relacionais da escola, bem como às suas fantasias de completude.

Pode estar no imaginário das professoras duas posições: uma em que creem que com a qualificação vão ter todo o saber; e outra, a que confere a alguém um saber total que pode ser transmitido.

Percebemos que as professoras nutrem expectativas fantasiosas em torno do suporte do especialista, de professores de apoio, dos profissionais da SEMED, acreditando que estes irão lhes trazer soluções prontas e satisfatórias para problemas complexos do cotidiano escolar.

Trabalhamos nesta pesquisa com o discurso de professoras que já têm, em sala de aula alunos com NEE, pois elas falam como eles foram anunciados e sobre os efeitos que provocaram, nelas, a presença destes alunos.

Todas as professoras participantes deixam claro que a chegada dos alunos com NEE as impactaram de alguma forma. A professora Ester, por exemplo, escreveu que entrou em desespero. Ao mesmo tempo, a presença de um aluno com NEE produziu nas professoras algum efeito, em alguns momentos de angústia e em outros de satisfação.

Uma professora usa o termo incapaz para se referir ao seu aluno com NEE, correndo o risco de sua fala se misturar com a atitude e acreditar que os alunos com NEE são incapazes de aprender e virem a se desenvolver. A professora Ester cita que seu aluno desperta nela desejo de aprender sobre ele, expandindo, por consequência o conhecimento.

Quando dissertamos sobre a constituição do sujeito, segundo a psicanálise, estamos falando da importância da linguagem e de como ela inaugura o sujeito, o qual antes mesmo de nascer já é falado por seus pais, quando planejam seu quarto, como se chamará, onde estudará, de que grupo religioso fará parte, entre outros. Estas falas abrem um espaço para as crianças na cultura, no mundo da linguagem. Entendendo que o professor da Educação Infantil tem grande parte de influência na constituição de seus alunos, visto que estão em tenra idade e em pleno processo de desenvolvimento acredito que o professor deve ter bastante cautela e atenção quando fala com seu alunos e sobre seus alunos.

Segundo os discursos das professoras participantes da pesquisa, seus alunos com NEE, chegaram ao 'mundo de suas salas de aula' sem muitas expectativas. A professora Ruth sabia da existência de seu aluno porque já o havia visto na escola, a professora Noemi soube apenas quando recebeu a lista de frequência dos alunos. Neste momento, a questão que precisa ser feita é: será que houve planejamento para a chegada destes alunos e que lugar eles

estão ocupando em suas salas, em suas escolas? Os estudos, já apresentados neste trabalho, sobre a psicanálise concernente à criança defendem que a palavra e o olhar endereçados por seus cuidadores produzem um efeito estruturante.

A chegada inesperada dos alunos com NEE incitou estranhamentos, a partir dos relatos das professoras, que diante da angústia, traduzem seus sentimentos como de desamparo, apreensão, desespero, mas que com o tempo deram lugar à aceitação.

A necessidade de suporte foi a principal reivindicação das professoras, refletindo o sentimento de abandono e solidão frente às adversidades enfrentadas diariamente na escola. Creio que o suporte, mais indicado, a ser oferecido às professoras é aquele que as ajude a lidar com as angústias e medos diante do novo, desconstruindo estereótipos e crenças prévias.

As professoras falam sobre seus vários esforços para atender ao aluno apesar das precárias condições de trabalho. Precária porque, como escreveu a professora Sarah, as salas estão cheias e faltam recursos materiais e professor de apoio. Ainda de acordo com o relato das professoras faltam materiais, recursos didáticos, auxiliares e apoio técnico. Diante de tantas carências surge outra questão: O que leva as professoras a continuarem trabalhando e criando estratégias para atender aos alunos com NEE, em suas classes? A professora Madalena, por exemplo, relatou que quando passou a conhecer seu aluno se sentiu cativada e tenta incluí-lo em todas as atividades. A Ester disse que a resposta que o aluno dava, à sua maneira, influenciou nas suas ações.

Entendo (como já havia colocado anteriormente) que elas foram seduzidas, atraída por algo destes alunos. Foram atingidas pelo fenômeno da transferência. A transferência trabalha tanto naquele que ensina como naquele que aprende. Os efeitos da transferência se revelam, em princípio, na própria relação do sujeito com o saber.

As professoras dizem precisar de formação, mas ao mesmo tempo, com algum conhecimento, que elas não explicam, conseguem trabalhar com seus alunos com NEE, fazendo inclusão. Por exemplo, a professora Noemi faz acompanhamento individualizado e promove atividades para seu aluno com NEE com os demais. A professora Madalena oferece ao seu aluno com NEE atividades de pintura, de música, de escrita, entre outras.

Na análise sobre as falas das professoras diante da inclusão outro fator a considerar diz respeito à transferência que elas fazem com os seus ofícios. É necessário que o professor tenha disposição e desejo de ensinar, e ser apreciado por isso.

Como todo ser humano, essas professoras têm necessidades e desejos, limitações e possibilidades, mas estão inseridas em relações sociais típicas, apesar de viverem suas experiências numa estrutura social mais ou menos restritiva, como é o caso do espaço escolar.

Pelas suas falas, temos que considerar os alicerces relacionais produtivos entre docentes e a comunidade escolar. Percebemos que a comunicação entre as professoras da sala regular e os professores da sala de AEE é bastante deficitária. As professoras falam constantemente da falta de apoio, entendemos que onde a comunicação está barrada, o saber não circula.

Para que a relação educativa não se feche em si mesmo, e vá em busca de algo, é necessário a persuasão. O ato da persuasão passa pela sedução, os recursos de que ela se apropria podem ser as palavras, os gestos, o olhar, e outros mais; basta usar da criatividade. É imprescindível, portanto, que estes dois grupos de professores se encontrem, pelo bem dos alunos, considerando que as interações entre professores do AEE e professores do ensino regular são decisivas para o êxito da inclusão do aluno. É necessário estimular estas duas categorias de professores a unir esforços e a trocar experiências para o desenvolvimento de programas que satisfaçam às necessidades educacionais do aluno.

Nos discursos das professoras detectei reivindicações latentes, de condições de trabalho: redução do número de alunos para a proporção de alunos com NEE, acesso a recursos e materiais didáticos, maior interação e comunicação entre profissionais da escola, melhor preparo no processo de inclusão e, principalmente, suporte e apoio ao professor.

Simultaneamente as professoras se veem frente a exigências antagônicas: de um lado, as demandas dos alunos com NEE e o que preconiza os documentos; do outro a realidade do contexto escolar limitados por políticas e burocracias.

As professoras atribuem a algo de fora, que elas não nomearam, como responsável para suprir essas demandas. Elas falam em políticas efetivas, da necessidade de cursos, preparação. Há uma lei que impede estas professoras de avançar, mas que elas não conseguem nomear. Talvez até nomeiem de 'política, política séria'.

Entendo que elas reconhecem a Lei. A Lei, da ordem do simbólico, é algo (a linguagem, a cultura, o social) de fora que mostra o limite do sujeito. Elas até se esforçam e estão fazendo bastante em prol da inclusão, mas a dos documentos legais apontam sobre seus direitos e que elas, através de suas falas reivindicam.

A família precisa ser considerada no processo de inclusão escolar. É na relação familiar que a criança estabelece suas primeiras relações afetivas é também onde realiza suas

primeiras colisões com a lei, com a hierarquias, possibilitando suas mais primitivas identificações.

Pela Educação Infantil a criança está entrando muito cedo na escola e esta, por sua vez, acaba dividindo com a família este momento estruturante. As professoras relatam sobre suas tentativas de fazer a aproximação entre família e escola através de reuniões, festas e outros eventos. Percebe-se no relato das professoras que nestes encontros há também uma relação de troca de conhecimentos. A professora Judith relata que são promovidas conversas, eventos e palestras. A escola D oferece todos os dias um espaço de tempo para os familiares desses alunos conversarem com os professores.

Os resultados desta pesquisa sugerem que as professoras da Educação Infantil entendem que a inclusão dos alunos com NEE deve partir de um esforço por parte delas em suas salas de aula, promovendo a socialização, atividades individuais, respeitando a diversidade e individualidade, criando estratégias para promover a aprendizagem. Elas demonstram reconhecer a importância dos laços afetivos que se estabelecem neste momento sublime que é a sala de aula e que as movem a querer trabalhar. Mas, atrelado a todas estas dinâmicas, a oferta de estrutura e recursos humanos e materiais são de suma importância para acontecer a inclusão escolar de forma efetiva. Daí a necessidade de reflexões acerca da valorização da escuta docente como um dos caminhos para a promoção da inclusão escolar.

Assim pude concluir que as visões das professoras que fizeram parte desta pesquisa, sobre a inclusão escolar, devem ser consideradas, pois a inclusão requer do professor sair do silêncio e da solidão. E para isso acontecer é necessário ele receber toda estrutura, apoio humano e material necessários; afinal a inclusão escolar requer uma participação ampla que extrapola a sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações parciais foram sendo construídas ao longo da pesquisa. Façamos uma revisita.

Ao tentar “compreender a(s) visão(ões) que as professoras de crianças de 04 a 05 anos de instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de São Luís do Maranhão estão construindo a respeito da inclusão escolar” me apropriei de subsídios teóricos e empíricos e procedimentos e recursos de pesquisas que trouxeram à tona dados e elementos para refletir sobre a importância de escutar os professores.

Pode-se dizer que os estudos teóricos e a pesquisa realizada contribuíram para melhor compreender as professoras da Educação Infantil, a sua prática e subjetividade. Considerando que esta compreensão é parcial, uma vez que ao se trabalhar com sujeitos atravessados pelo inconsciente, só se conhece aquilo que ele deixa revelar.

Como ficou demonstrado nesta dissertação, através de um percurso histórico, o papel de professor, esteve incorporado nas figuras de familiares, do clero e, influenciada pelo capitalismo que começou a direcionar o comportamento da sociedade, na figura formal tal qual se apresenta hoje. No Brasil o percurso da educação não foi muito diferente, pois a sociedade primitiva era composta por indígenas e a figura do professor estava atrelada à função dos familiares mais velhos em (re)passar as informações sobre sua cultura. Esta prática ainda acontece nestas culturas. Com a vinda dos europeus veio o clero catequizador e mais tarde, a revolução industrial deu lugar à escola formal, com o novo modelo de professor, agora instrutor, mestre e muitas vezes o único detentor do saber. No entanto, isso não tem mais lugar em nossa sociedade que tem buscado uma postura mais igualitária, mesmo assim precisamos considerar que numa prática inclusiva os professores necessitarão ser, cada vez mais, capazes de achar alternativas às habilidades básicas e recursos disponíveis para atender às necessidades de cada um dos alunos dentro de uma sala de aula.

Sobre a educação da criança, no Brasil, esta teve como estratégia prepará-la para a complexa vida social e de subordinação aos detentores do poder. Pode-se dizer que é recente a educação que está preocupada com a formação intelectual, física, social e afetiva das crianças. Conseqüentemente, é recente a preocupação em dar importância a uma formação mais específica para os professores deste nível de ensino e também para a educação inclusiva. Observamos, através deste estudo, que as creches surgiram para abrigar os filhos das funcionárias das fábricas e não havia uma preocupação com a formação das pessoas que

ficavam com a responsabilidade destas crianças. Só com o aumento da demanda é que começa a surgir a preocupação de preparar o professor para a Educação Infantil. Observamos pela Lei 4024/61 que bastava ao professor da Educação Infantil ter o Ensino Secundário – modalidade Normal, hoje Ensino Médio, isso na segunda metade do século passado, ou seja, um fato ainda tão recente. Atualmente é exigido legalmente, a formação na Graduação e em área específica.

Já a história da educação dos indivíduos com necessidades especiais apresenta um recente percurso, visto que por um longo tempo ele esteve à margem da sociedade. No Brasil, o atendimento se inicia pelo modelo médico e assistencialista. Assim ao adentrarem na educação formal, são recebidos em classes especiais e por professores sem formação em curso superior, mas que vão se especializando na prática com seus alunos. Desse modo o movimento de inclusão do aluno com NEE no ensino regular passa a exigir mais do professor e de sua formação, podendo-se até mesmo dizer que estas exigências são provenientes das demandas dos alunos, previstas nos documentos legais e as do próprio professor como observamos através da pesquisa realizada. Percebemos também que a inclusão dos alunos com NEE propõe um trabalho de parceria entre o ensino regular e o AEE, segundo legislações vigentes e exige recursos, além de formação contínua para os professores. O fato é que não se pode ter um serviço de qualidade sem contar com professores devidamente preparados.

Como estivemos mostrando neste estudo, compreendemos que a preparação do professor deve passar pelo entendimento sobre suas motivações, pelo seu desejo para o exercício do magistério. Ao desenvolver a teoria sobre a constituição do sujeito, foi possível passear por alguns conceitos da psicanálise para melhor compreensão desta dinâmica. Nossa intenção foi mostrar que um adulto, ao trabalhar com uma criança, está revendo a sua própria história. Assim o professor ao trabalhar com seus alunos está atualizando a sua história como aprendiz até chegar ao lugar que ocupa que é o de ensinante. Foi possível neste trabalho pesquisar a respeito da constituição do sujeito no âmbito da psicanálise e trazer a compreensão de que há presença de resíduos de algo infantil no adulto, que o leva a querer atualizar o passado no presente. Ao procurar explicar sobre o presente do indivíduo por seu passado, o adulto é explicado pela criança. Escutar a professora da Educação Infantil sobre suas práticas é ouvi-la falar sobre a sua própria história de constituição.

Conforme observamos nos documentos legais, deve haver uma parceria entre o AEE e as professoras do ensino regular. As professoras, objeto deste trabalho, trouxeram em seus discursos que a SEMED tem estado presente nas escolas levando informações, avaliando

os alunos, encaminhando-os para outras avaliações, e prestando orientação aos pais. Creio que é uma forma de parceria entre o AEE e o ensino regular. Mas as professoras falaram que ainda falta alguma coisa, então trago aqui nestas considerações alguns dos muitos questionamentos que surgiram nessa escuta: Alguém está aparelhado para informar essas professoras sobre as suas reais necessidades? Quem está preocupado em traduzir o que elas estão querendo realmente dizer com suas queixas? E caso sejam ouvidas e compreendidas o que estão fazendo com esta escuta?

Quando envolvidos em uma atividade, todos nós precisamos saber que existem alguns indivíduos com os quais podemos contar, aqueles que nos fornecem o suporte e o auxílio de que precisamos. A ansiedade, o medo de falharmos ou o isolamento podem ser aliviados quando as salas de aula e as escolas são colocadas de forma que sempre um companheiro, um professor ou um membro da equipe de técnicos ou especialistas esteja disponível para ajudar e compartilhar de um problema ou para fornecer apoio quando necessário. Creemos que a equipe da SEMED pode se apresentar como esta fonte de apoio visto que ela é composta por profissionais de várias áreas.

Minha trajetória investigativa possibilitou compreender o quanto é importante e necessário ouvir o professor para melhor compreendê-lo e respeitá-lo. Procurei, no entanto, não perder de vista a compreensão de que ele se constitui nessas relações.

Observei que alguns discursos das professoras privilegiam um ideal de professor que poderá dar conta da inclusão dos alunos com NEE. Em outros momentos percebi que há esforços para fazer a inclusão dos alunos com NEE em suas classes, de igual modo foi perceptível que há clamores e pedidos de ajuda. As professoras conscientes ou não da importância de sua ação educativa continuam a trilhar seu caminho, mesmo diante do desgaste emocional, da angústia oriunda da falta de amparo, das dúvidas e das incertezas que volta e meia rondam seu cotidiano.

Sabemos que certas necessidades educacionais são comuns a todos os alunos, e as professoras conhecem muitas estratégias para dar-lhes resposta, mas outras necessidades educacionais podem requerer uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado para que o aluno tenha acesso ao currículo. Então elas falam que a inclusão escolar requer a necessidade de apoio de profissionais de outras áreas e de formação mais específicas.

Compreender o discurso das professoras representou, para mim, um desafio constante, ressaltando o fato de que elas, por se constituírem como sujeitos do inconsciente, mas imersos num contexto histórico e cultural, possuem características cognitivas e

psicoafetivas singulares. O desenvolvimento e papel profissional das professoras dependem de suas condições de trabalho e também do seu percurso de vida.

Por fim, esta dissertação não deu conta de explicar todos os fenômenos que deparamos na pesquisa, ficando em aberto propostas de outros estudos como por exemplo: sobre a relação dos professores com as famílias dos seus alunos e os efeitos que esta relação produzem neles; sobre os afetos na relação entre os professores do AEE e do ensino regular e sobre a relação em ser mãe e professora de crianças com NEE.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AZEVEDO, Janete Maria Lina de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed.. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARONE, Leda Maria Cadeço. Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. In: OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádía A. (Orgs.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 59-86.
- BATISTA, Cleide Victor Massini; MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Re)pensando a prática do educador infantil. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o aluno e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 104-113.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC. SEESP, 2006.
- BATISTA, Rafael. **Necessidades educacionais especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997.
- BERTÃO, Flávia Renata Bertonha Manoel. **Desejo de ser professor de educação infantil: contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho**. 2005. 120f. Dissertação (Mestrado Psicologia Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2005. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.
- BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. A educação na Idade Moderna. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. (Org.) **História da educação**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 79-101.
- BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). **Introdução à psicologia do escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 357-381.

BOMFIM, Adriana Pereira. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente.** 2008. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

BORGES, Aglael Luz. O ato de aprender: algumas contribuições da psicanálise freudiana. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima. (Org.). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. cap. 4.

BOSSA, Nádya Aparecida. Introdução: Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos: abordagem da prática. In: OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádya A. (Orgs.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 maio 2006a. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 mar. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 7 abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 3 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 2009c.

Seção 1, p. 14. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 3 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006b.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração do aluno deficiente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC; PUCSP, 1993.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourini (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 15-26.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revistas>. Acesso em: 26 fev. 2006.

CLARO, Maria Aparecida de Lima. O vínculo Libertador na relação professor-aluno. In: PONTES, Eglê Franchi. (Org.). **A causa dos professores**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 113-128.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia Alves; CARNEIRO, Waldek (Orgs.). **Políticas públicas de educação**: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009. p. 59-86.

COUTO, Maria Joana de Brito D'Elboux. **Psicanálise e educação**: a sedução e a tarefa de educar. São Paulo: Avercamp, 2003.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Pesquisa social**: teoria, métodos e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ENDERLLE, Carmem. **Psicologia do desenvolvimento**: o processo evolutivo da criança. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. O prazer de viver e ensinar história. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 113-136.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRANCO, Maria Laura Publise Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: L'ber Livros Editora, 2008.

FREIRE, Izabel Ribeiro. **Raizes da psicologia.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FREUD, Sigmund. A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970c. v. 11. p. 193-204.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969. v. 12. p. 133-146.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer (1920). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976a. v. 18. p. 13-88.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974a. v. 13. p. 281-287.

FREUD, Sigmund. Atos falhos combinados. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987. v. 6. p. 201-207.

FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise (1910). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970a. v. 11. p. 3-6.

FREUD, Sigmund. Delírios e sonhos na gradiva de Jensen (1907[1906]). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976b. v. 9. p. 13-100.

FREUD, Sigmund. Leonardo Da Vinci e uma lembrança da sua infância (1910). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970b. v. 11. p. 53-124.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise (1913), In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974b. v. 13. p. 199-226.

FREUD, Sigmund. Sobre os sonhos (1901). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1987. v. 5. p. 567-611.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição Standard brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972a. v. 7. p. 123-134.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner. Teorias da personalidade. Tradução Maria Cristina Machado Kupfer. São Paulo: EPU, 1984. v. 1.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo. (Org.). **Os professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Pulsar, 2005.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-42.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KNOB, Rosa Paula. **Inclusão na escola pública**: um estudo a partir de professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado Inclusão Social e Acessibilidade) – Universidade Feevale Campus II, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: arte do disfarce. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1982.

KUHLMAN, Moyses. A educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente (1957 – 1958). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 10. ed. Tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Tradução Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVISKY, David Léo. Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima. (Org.). **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atualização profissional. Porto alegre: Artes Médicas, 1991.

LIMA, Juliana Ribeiro Câmara. **A inclusão escolar**: da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 8 set. 2009.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Terezinha. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. Formação continuada e pesquisa colaborativa: re-conhecendo e re-construindo o saber prático contextualizado das professoras da educação infantil. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; HOLANDA, Mônica Petralanda de (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004.

LOPES, Eliana Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LORETO, Sulamar Snaider. **Tecendo e entrelaçando idéias sobre formação de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva**. 2009. 244f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

MANJON, Daniel González; GIL, Julio Rapalda; GARRIDO, Antonio Assegurado. Adaptações curriculares. In: DUARTE, José B. **Igualdade numa escola para todos**: contextos, controvérsias, perspectivas. Lisboa: Ed. Universitária Lusófonos, 2001. p. 53-81.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Tradução Naila Tosca de Freitas. Porto alegre: Artmed, 2008.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Gilmara Beatriz Conrado Nogueira. **Inclusão e docência na educação infantil**: um estudo de caso na perspectiva walloniana. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira. **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 71-106.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1984. p. 125-135.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NAJJAR, Jorge; FERREIRA, Sueli Camargo. Formação Continuada, Gestão Escolar e construção da Democracia no Cotidiano da Escola. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia Alves; CARNEIRO, Waldek (Orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009. p. 21-36.

NASCIMENTO, Maciel Silva; SOUZA, Claudete Alves da Silva. A linha do tempo na educação infantil: nas páginas da vida, fotografia e fragmentos de uma história de lutas e conquistas. **SEDIN: Informativo do Sindicato da educação Infantil**, São Paulo, ano 2, fev. 2005.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-193.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIAGET, Jean; CAIXEIRO, Nathanael C. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética**. Tradução Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Dair e Célia E. A. di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octávio Mendes Cajado. 9. ed. Difel, 1968.

PIKUNAS, Justin. **Desenvolvimento humano: uma ciência emergente**. Tradução Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

PINTO, Manuel da Costa (Org.). **Livro de ouro da psicanálise**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

PIOSTE, Claudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva**. 2006. 83f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 8 set. 2010.

POLÍTICA Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classe**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAIÇA, Darcy; PRIOSTE, Claudia; MACHADO, Maria Luiza Gomes Machado. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBAACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 129-141.

SHIRABIGE, Elena Etsuka; HIGA, Marília Matsuko. A contribuição da psicanálise à educação. In: CARRARA, Karen (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 13-46.

SILVA, Marilete Geralda da. **Crianças diagnosticadas com TDA/H: expectativas e acompanhamento dos pais**. São Luis: Edufma, 2009.

SILVA, Marilete Geralda da. **Psicologia Educacional**. São Luis: UFMA; NEaD, 2008.

SILVA, Waldeck Carneiro. A formação de professores no Brasil e o lugar social da universidade. In: LINHARES, Célia. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Neusa Maria Marques de. **História da educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

TUNES, Suzel. Educação infantil: rumo à maturidade. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2006. Edição especial.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórica = epistemológica, discussão comparada à aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALE, José Misael Ferreira de. A educação Contemporânea. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de. (Org.). **História da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 103-140.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. L. de; LOBO, A. P. S. L. L. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA,

D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 235-258.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores e informantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa de dissertação: *Visão das professoras da Educação Infantil a respeito da Inclusão Escolar.*

Orientadora: Prfa. Dra. Marilete Geralda da Silva

Executora: Mestranda Rosimery Leão Mondaini

Contato: Universidade Federal do Maranhão/ Mestrado em Educação, Av. dos portugueses, s/nº, Campus do Bacanga. Fones: 32444169, 99445733.

Prezado(a) senhor(a) participante:

Verifica-se que os desafios encontrados pelos professores para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea. A pesquisa que pretendo realizar tem como objetivo geral compreender a(s) visão(ões) que as professoras de crianças de 04 e 05 anos de instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino de São Luís do Maranhão estão construindo a respeito da inclusão escolar.

Também pretendo realizar outros objetivos como:

- a) Identificar o conhecimento evidenciado pelas professoras de Educação Infantil a respeito da inclusão escolar;
- b) Analisar o papel do(a) professor(a) da Educação Infantil para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.
- c) Inferir sobre a posição subjetiva das professoras da Educação Infantil quanto à inclusão escolar;
- d) Refletir sobre a importância de extrair significações dos discursos das professoras da Educação Infantil para o processo da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

Esperamos que este trabalho seja de grande utilidade para a efetiva inclusão escolar. Assim, para a realização desta pesquisa acontecerão sessões de fotografias da escola e o preenchimento de um questionário individual, presencial, com duração prevista de 45 a 60 minutos. Estas informações coletadas serão utilizadas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo.

Durante a realização destes procedimentos, cuidaremos para que não haja nenhum tipo de desconforto (físico e/ou psicológico) para os senhores, pois estamos dispostas e preparadas para dar esclarecimentos sobre cada uma das questões bem como garantir o sigilo das identidades dos senhores participantes.

Como em todo processo de pesquisa, terão a liberdade de recusar a participarem ou retirarem os seus consentimentos em qualquer fase da pesquisa, sem serem penalizados ou prejudicados por isso.

As informações, os dados colhidos e fornecidos pelos senhores estarão sob a responsabilidade da pesquisadora, que permitirá o acesso ao devido informante durante todo

o tempo da realização da pesquisa. Caso seja do seu interesse, haverá uma devolutiva dos resultados desta pesquisa de forma coletiva e/ou individual.

A participação neste estudo não lhes acarretará nenhuma despesa, porém pedimos permissão dos senhores, para que o material e as informações obtidas possam ser publicados na dissertação, em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Esclarecemos novamente que, nestas divulgações, suas identidades serão preservadas.

Acreditamos que a participação de cada gestora e professora convidada é vital para o sucesso do trabalho e contribua para que se chegue, juntamente com outras pesquisas, a um cenário fidedigno sobre a inclusão escolar no Brasil, portanto, contamos com a sua adesão ao trabalho e com o máximo de subsídios que possam fornecer.

Certas de sua indispensável colaboração, agradecemos antecipadamente.

São Luis, ____/____/____

Rosimery Leão Mondaini
Aluna do curso de Mestrado em Educação

Profª Dra. Marilete Geralda da Silva
Orientadora

Assinatura do participante
Gestor(a)/Professor(a)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Autorização da Superintendente da Educação Infantil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa de dissertação: *Visão das professoras da Educação Infantil a respeito da Inclusão Escolar.*

Executora: Mestranda Rosimery Leão Mondaini

Contato: Universidade Federal do Maranhão/Mestrado em Educação, Av. dos Portugueses, s/nº, Campus do Bacanga. Fones: 32444169, 99445733.

Prezado(a) Senhor(a) Participante:

Verificamos que os desafios encontrados pelos professores para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea. A pesquisa que pretendemos realizar tem os seguintes objetivos:

- ✓ Discutir sobre a função do educador no processo de constituição do sujeito;
- ✓ Analisar, a partir dispositivos oficiais, o papel da professora da Educação Infantil para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais;
- ✓ Identificar o conhecimento evidenciado pelas professoras de Educação Infantil a respeito da inclusão escolar;
- ✓ Promover reflexões críticas a partir da compreensão que as professoras, da Educação Infantil, da rede pública municipal de ensino de São Luís do Maranhão têm a respeito da inclusão escolar.
- ✓ Inferir sobre a posição subjetiva das professoras da Educação Infantil a respeito da inclusão escolar;
- ✓ Refletir sobre a importância de se extrair significações dos discursos das professoras da Educação Infantil, para o processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais.

Para a realização desta pesquisa, dentre outros procedimentos, acontecerão sessões de fotografias da escola e o preenchimento de um questionário individual, presencial, que terá a duração média de 45 min, pelo(a) senhor(a). Estas informações coletadas serão para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que visa compreender a(s) visão(ões) que professoras de crianças de 04 e 05 de instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de São Luís estão construindo a respeito da inclusão escolar.

Durante a realização destes procedimentos, cuidaremos para que não haja nenhum tipo de desconforto (físico e/ou psicológico) para o(a) senhor(a), pois estamos dispostas e preparadas a dar esclarecimentos sobre cada uma das questões e dar garantia de sigilo de sua identidade.

Como em todo processo de pesquisa, terá a liberdade de recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem ser penalizado ou prejudicado por isso.

As informações, os dados colhidos e fornecidos pelo(a) senhor(a) estarão sob a responsabilidade das pesquisadoras, que permitirão o acesso ao devido informante durante todo o tempo de realização da pesquisa. Caso seja do seu interesse, comprometemo-nos em realizar uma devolutiva dos resultados desta pesquisa de forma coletiva e/ou individual.


A participação neste estudo não lhe acarretará nenhuma despesa, porém pedimos a permissão do(a) senhor(a), para que o material e as informações obtidas possam ser publicados em: dissertações, aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou

periódicos científicos. Esclarecemos novamente que, nestas divulgações, sua identidade será preservada.

Acreditamos que a participação de cada gestora e de cada professora convidada é vital para o sucesso do trabalho e para que se chegue a um cenário fidedigno sobre a inclusão escolar no Brasil, portanto, contamos com a sua adesão ao trabalho e com o máximo de subsídios que possa fornecer.

Certas de sua indispensável colaboração, agradecemos antecipadamente.

São Luís, ____/____/____



Rosimery Leão Mondaini
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Maranhão



Profª Dra. Marlete Geralda da Silva
Orientadora

Gestor(a)/Professor(a) participante do estudo



Rosa Constância Abreu
Superintendente da Área da
Educação Infantil / SEMED
Matrícula: 19832-2

APÊNDICE C - Questionário aplicado aos informantes

Prezado(a) participante:

A utilização deste questionário visa contribuir para minha pesquisa de dissertação do mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão que tem como título *Visão das professoras da Educação Infantil a respeito da Inclusão Escolar*. Será aplicado a um grupo de professoras de crianças de 4 a 5 anos, da Educação Infantil da rede pública do município de São Luís do Maranhão, que tem em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais (alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação). Das escolas que participarão da pesquisa, basta que tenha pelo menos um aluno com necessidades educativas especiais.

A aplicação do questionário será presencial, terá a duração prevista de 45 a 60 minutos, e, se for necessário, darei quaisquer esclarecimentos quanto às questões no momento da aplicação. Também acredito que esta pesquisa resultará em um trabalho estratégico, de grande utilidade para a efetiva inclusão escolar.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto comigo e a orientadora da pesquisa, professora doutora Marilete Geralda da Silva, acrescentamos ainda não será divulgada a identificação de nenhum participante. Caso seja de seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, após a conclusão do trabalho.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Rosimery Leão Mondaini
Aluna do curso de Mestrado em Educação

QUESTIONÁRIO PARA SER APLICADO JUNTO A(O) GESTOR(A)

Data: ____/____/____

Local: _____

Início e término: _____

A. Dados de Identificação da escola

1. Nome: _____

2. Endereço: _____

3. Telefone: _____ Celular _____

B. Dados de Identificação do(a) gestor(a)

4. Nome: _____

5. Idade: _____

6. Escolaridade/Formação: _____

7. Tempo de serviço no cargo: _____

8. Tempo de serviço na escola: _____

9. Outro local de trabalho/Função: _____

C. DADOS SOBRE A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

10. Graus de ensino: _____

11. Número de alunos: _____

12. Turnos: _____

13. Número de classes: _____

14. Nível sócio econômico dos alunos: _____

15. Corpo técnico: _____

16. Número de professores: _____

17. Número de auxiliares: _____

18. Organização da rotina escolar e metodologia de

ensino: _____

19. Projetos educativos desenvolvidos pela escola:

20. Tipos de atendimentos às crianças com necessidades educativas especiais:

APÊNDICE D - Questionário aplicado às professoras

Prezada participante:

A utilização deste questionário visa contribuir para minha pesquisa de dissertação do mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão que tem como título *Visão das professoras da Educação Infantil a respeito da Inclusão Escolar*. Será aplicado a um grupo de professoras de crianças de 4 a 5 anos, da Educação Infantil da rede pública do município de São Luís do Maranhão, que tem em sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais (alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação). Das professoras que participarão da pesquisa, basta que tenha pelo menos um aluno com necessidades educacionais especiais.

A aplicação do questionário será presencial, terá a duração prevista de 45 a 60 minutos, e, se for necessário, darei quaisquer esclarecimentos quanto às questões no momento da aplicação. Também acredito, que esta pesquisa resultará em um trabalho estratégico de grande utilidade para a efetiva inclusão escolar.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto comigo e a orientadora da pesquisa, professora doutora Marilete Geralda da Silva, acrescentamos ainda que não será divulgada a identificação de nenhum participante. Caso seja de seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, após a conclusão do trabalho.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Rosimery Leão Mondaini
Aluna do curso de Mestrado em Educação

QUESTIONÁRIO PARA SER APLICADO JUNTO A(O) PROFESSOR(A)

Data: ____/____/____

Local: _____

Início e término: _____

A. Dados de Identificação da professora

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Estado civil: _____

4. Número de filhos: _____

5. Endereço: _____

6. Composição familiar: (de origem)

7. Composição familiar: (atual)

8. Escolaridade: (escreva em algumas linhas como se deu a sua escolarização: sobre as escolas onde estudou, sobre os professores e colegas)

9. Formação:

10. Tempo de serviço no magistério: _____

11. Tempo de serviço na escola: _____

12. Outro local de trabalho/Função:

B. SOBRE O TRABALHO NA ESCOLA

13. Período para o qual leciona: _____

14. Número de alunos: _____

15. Número de alunos com necessidades especiais: _____

16. Tipos de necessidades:

C. SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

17. Você já realizou leituras sobre o tema inclusão? _____

Quais?

18. O que você entende por inclusão?

19. Quais diferenças você pode estabelecer entre os termos integração e inclusão?

20. Relate como aconteceu a chegada do aluno com NEE na escola e na sua sala de aula.

21. Quais as facilidades apresentadas por você com a chegada do novo aluno com NEE?

22. Quais as dificuldades apresentadas por você com a chegada do novo aluno com NEE?

23. Como se dá o atendimento dispensado aos alunos com NEE?

24. Você é a favor da inclusão dos alunos com NEE no ensino regular? _____

Por quê?

25. O que a escola faz ou poderá fazer, para que a inclusão dos alunos com NEE aconteça?

26. Em sua opinião, o que o professor poderá fazer de maneira prática, para que a inclusão aconteça em sua sala de aula?

27. O processo de inclusão está acontecendo na sua sala de aula? _____

Por quê?

28. Escreva sobre o que você sente, pelo fato de ser professora de crianças com NEE.

D. SOBRE O RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS

29. Relate as atividades desenvolvidas com os pais dos alunos.

30. Relate as atividades desenvolvidas com os pais e alunos.

31. Relate as atividades específicas desenvolvidas com os pais de alunos com necessidades educativas especiais.

32. Qual a reação dos outros pais ao saberem que na turma tinha alunos com NEE?

33. Como foi a sua intervenção?

E. OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE E - Dados de identificação das Informantes

DADOS	CARACTERÍSTICAS	Nº
<i>Nome/Idade</i>	Carla	01
	Eduarda/39 anos	01
	Paula/49 anos	01
	Antônia/52 anos	01
	Manuela/36 anos	01
	Fernanda/66 anos	01
<i>Escolaridade/Formação:</i>	• Pedagogia (Eduarda, Manuela e Paula e Antônia)	04
	• Pós-Graduação (Manuela e Paula)	02
	• Letras (Fernanda)	01
	• Não informou (Carla)	01
<i>Tempo de serviço no cargo</i>	00 a 05 anos (Fernanda, Paula)	02
	06 a 10 anos (Manuela, Eduarda)	02
	11 a 15 anos (Antônia)	01
	Não Informou (Carla)	01
<i>Tempo de serviço na escola</i>	00 a 05 anos (Fernanda, Paula)	02
	06 a 10 anos (Manuela, Eduarda, Antônia)	03
	Não Informou (Carla)	01
<i>Outro local de trabalho/Função:</i>	Não Informaram (Fernanda, Paula, Manuela, Eduarda, Antônia e Carla)	06

APÊNDICE F - Dados sobre os funcionários, alunos e estrutura da escola

DADOS	CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS	Nº de escolas
<i>A Educação Infantil é oferecida em:</i>	• Creche e Educação Infantil	03
	• Educação Infantil	03
<i>Número de alunos</i>	001 a 100 alunos	01
	101 a 200 alunos	01
	201 a 300 alunos	02
	401 a 500 alunos	01
	Não informou	01
<i>Turnos</i>	• Matutino e Vespertino	06
	• Noturno	01
<i>Número de classes</i>	00 a 05 classes	01
	06 a 10 classes	03
	11 a 15 classes	01
	16 a 20 classes	00
	21 a 25 classes	01
<i>Nível socioeconômico dos alunos:</i>	• Renda baixa	05
	• Classe de renda média/ baixa	01
DADOS	CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS	Nº de funcionários
<i>Corpo técnico</i>	<i>Escola A</i>	03
	• Administrativo	
	• Coordenação Pedagógica	
		• Operacionais
	<i>Escola B</i>	11
	• Diretor	
	• Coordenador Pedagógico	
	• Secretária	
	• Auxiliar Administrativo	
	• Auxiliar de desenvolvimento Infantil	
	• Vigias	
	• Operacionais	
	• Cozinheiras	
• Terapeuta Ocupacional		
• Fonoaudióloga		
• Técnico de Enfermagem		
<i>Corpo técnico</i>	<i>Escola C</i>	06
	• Gestora	
	• Coordenação Pedagógica	
	• Secretária	
	• Vigilância – CEFOR	
	• Merendeira	
• Serviços diversos (terceirizados)		

DADOS	CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS	Nº de escolas
<i>Corpo técnico</i>	<i>Escola D</i> • 02 Coordenadores Pedagógicos	01
	<i>Escola E</i> • Diretora • 01 Coordenadora Pedagógica por turno	02
	<i>Escola F</i> • 01 Gestora • 02 Supervisoras • 01 Secretário • 02 Porteiros • 01 Merendeira • 02 Operacionais p/ manhã e tarde	06
<i>Número de professores</i>	00 a 05 professores	00
	06 a 10 professores	04
	11 a 15 professores	01
	16 a 20 professores	00
	21 a 25 professores	00
	26 a 30 professores	01
<i>Professoras em processo de aposentadoria e de licença</i>	• Em processo de aposentadoria (Escola F)	01
	• De licença (Escola F)	01
<i>Número de auxiliares</i>	• 02 auxiliares (Escolas F e E)	02
	• 10 auxiliares (Escola B)	01
	• Não tem (Escolas D, A e C)	03

APÊNDICE G - Sobre a rotina escolar e funcionamento das escolas

DADOS	HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	Nº de escolas
<i>Horário de funcionamento por turno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Às 7:30h chegada dos alunos; Às 9:30h as 10:00 lanche. E a saída 11:00. À tarde 13:30h às 17:30h. Lanche às 15:30h às 16:00h. (Escola F) • Atendimento integral 7:30 às 17:30. Matutino 7:30 às 11:30. Vespertino 13:30 às 17:30. (Escola E) • Horário de entrada 7:30 às 17:30. O lanche servido no refeitório. No turno vespertino a rotina é a mesma. (Escola D) • Matutino 7:30 às 11:30. Vespertino 01:30 às 05:30. (Escola A) 	04
<i>Atividade oferecida aos pais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Noturno = aula de dança de salão para os pais. (Escola B) • 11:15 entrada dos pais na escola para conversar com as professoras. (Escola D) • [...] com os pais reuniões bimestralmente para assuntos de interesses afins. (Escola E) 	03
<i>Atividade relativa ao planejamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento quinzenal. (Escola C) • [...] e planejamento quinzenal. (Escola E) 	02
<i>Rotina dinâmica relativa as atividades diárias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A escola desenvolve uma rotina super dinâmica de acordo com esse segmento (Ed. Infantil). Além de trabalharem os conteúdos nas áreas específicas tem recreação, hora do conto, hora do lanche com as crianças. (Escola E) 	01
<i>Formação continuada para as professoras</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] com as professoras existem as formações realizadas pelas coordenadoras. (Escola E) • Formação continuada sobre educação inclusiva (18/03/11). (Escola C) 	02

APÊNDICE H - Metodologia de ensino das escolas

Metodologia	Respostas	Nº de escolas
<i>Baseada nos RCN</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A metodologia está pautada nos referenciais curriculares Nacionais da Educação Infantil. (Escola F) • Parâmetros Curriculares da Educação Infantil. (Escola C) 	02
<i>Sócio-construtivista e tradicionalista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] Tendo como vertente a sócio-Interacionista e o construtivismo. (Escola E) • Trabalhamos o método sócio-construtivista, dando ênfase a alguns aspectos do tradicionalista. (Escola A) 	02
<i>Baseada na ludicidade e criatividade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A metodologia utilizada é a ludicidade e a criatividade que despertam na criança a aprendizagem de maneira prazerosa e significativa. (Escola E) 	01
<i>Não informou</i>		02

APÊNDICE I - Projetos educativos desenvolvidos pela escola

Escola	Projetos	Nº de escolas
A	Ano SOS: meio ambiente (Escola A)	01
B	De bem com a vida (1º. Semestre) Música sítio do pica-pau amarelo (2º. Semestre). (Escola B)	02
C	Une dune tê! (Criação de brinquedos educativos com os pais e alunos). Ação social (Embeleze), (sec. Saúde do município) Curso para a comunidade com LOOCK HAIR (cabeleireira, limpeza de pele, manicure, etc.). (Escola C)	03
D	Higiene e saúde; São João; Semana da criança e meio ambiente. (Escola D)	04
E	Projeto floresta (Bichinho de estimação) Brincando e aprendendo, transito e as praias de São Luís. (Escola E)	02
F	Projeto biografia e festa junina na escola (no 1º. Bimestre. (Escola F)	02

APÊNDICE J - Tipos de atendimentos às crianças com necessidades educativas especiais

Tipos de atendimentos	Respostas	Nº de escolas/informantes
<i>Com profissionais de diversas áreas técnicas.</i>	Sala de recurso, Enfermagem com pediatra, fonoaudiólogo, Terapeuta Educacional. (Escola B)	01
<i>Com diversos profissionais da SEMED</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe atendimento da equipe de educação especial da SEMED com visitas periódicas e atendimento psicológico na SEMED. As especialistas encaminham os alunos às clínicas especializadas. (Antônia) • A professora detecta a dificuldade encaminha o aluno juntamente com o responsável para a SEMED. (Paula) • Atendimento multifuncional em outro horário à escola, atendimento da equipe multifuncional da SEMED. (Fernanda) • Existe todo um acompanhamento por parte da SEMED. Juntamente com a equipe da Ed. Especial da rede que é formada de psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e assistente social e psicopedagoga que, solicitadas pela escola, podem fazer o atendimento das crianças, assim também como visita periódicas do técnico na escola para acompanhar a criança e sugerir atividades juntamente com a professora para melhor desempenho desse aluno. (Escola E) 	04
<i>Na saúde</i>	[...] atendimento no Hospital Sarah (estamos aguardando a visita para o aluno). (Escola F)	01
<i>Sala regular</i>	Atendemos alunos nas turmas regulares. (Escola A)	01
<i>Queixa da falta de sala de recurso e professor especializado</i>	[...] não tendo na escola sala de recursos ou professor especializado. (Escola A)	01

APÊNDICE K - Dados de Identificação das professoras

DADOS	CARACTERÍSTICA	Nº de professoras
Idade	36 Deborah	01
	37 Madalena e Ruth	02
	40 Ester	01
	41 Noemi	01
	47 Rebeca	01
	52 Sarah	01
	57 Judith	01
Estado civil	Solteira (Noemi, Ruth, Rebeca, Madalena e Judith)	05
	Casada (Deborah, Sarah)	02
	Divorciada (Ester)	01
Composição familiar de origem/nº de componentes	<i>Famílias numerosas:</i>	
	• Pais falecidos e 13 irmãos (Judith)	05
	• Pais separados e 9 irmãos (Ester)	
	• Pai (falecido) mãe e 12 irmãos (Noemi)	
	• Cinco irmãos (Sarah)	
• 6 irmãos da família adotiva e seis irmãos da família biológica (Rebeca)		
<i>Família biológica e adotiva:</i>		
• 6 irmãos da família adotiva (Rebeca)	02	
• Seis irmãos da família biológica (Rebeca)		
<i>Família extensa</i>		
• Mãe uma irmã e 3 sobrinhos (Ruth)	01	
<i>Família nuclear</i>		
• Pais vivos Eu e três irmãos (Deborah)	01	
Números de filhos:	Um filho (Judith, Rebeca)	02
	2 filhos (Ester, Sarah)	02
	Sem filhos. (Noemi, Deborah, Judith, Madalena)	04
Composição familiar atual	<i>Casal com filho</i>	
	• Tenho um companheiro, tenho um filho que mora com a sogra (Rebeca)	01
	<i>Casal sem filhos</i>	
	• Eu e meu esposo, não tenho filhos (Deborah)	02
	• Atualmente moro com companheiro (03 anos, sem filhos) (Madalena)	

DADOS	CARACTERÍSTICA	Nº de professoras
Composição familiar atual	<i>Casal com filhos morando em casas separadas</i> <ul style="list-style-type: none"> • Eu e minha filha moramos com minha mãe e o meu esposo mora com os pais. (Ruth) 	01
	<i>Casal, filhos e nora</i> <ul style="list-style-type: none"> • Esposo, dois filhos homens mais uma nora (Sarah) 	01
	<i>Segundo casamento</i> <ul style="list-style-type: none"> • Atualmente encontro-me no segundo casamento, com duas filhas do 1º. Matrimônio. (Ester) 	01
	<i>Solteiras sem filhos</i> <ul style="list-style-type: none"> • Solteira, moro sozinha (Noemi) • Mora só sem filhos (Judith) 	02
Início da escolaridade	<ul style="list-style-type: none"> • Início no ABC (Escolinha particular) (Rebeca, Sarah) 	02
	<ul style="list-style-type: none"> • Início na pré-escola (Ruth, Madalena, Ester) 	03
	<ul style="list-style-type: none"> • Início na 1ª série do 1º grau já alfabetizada pela mãe (Deborah, Judith) 	02
	<ul style="list-style-type: none"> • Início na 1ª série do 1º grau sem estar alfabetizada (Noemi) 	01
Modalidade do 2º grau	<ul style="list-style-type: none"> • 2º grau propedêutico (Noemi, Deborah, Ester) 	03
	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério das 4 primeiras série do 1º Grau (Ruth, Rebeca, Sarah, Judith, Madalena) 	05
Rede de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Estudaram em escola pública (Ruth, Madalena) 	02
	<ul style="list-style-type: none"> • Estudaram em escola confessional (Ester) 	01
	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciaram na escola pública e finalizaram na escola particular (Rebeca) 	01
	<ul style="list-style-type: none"> • Não se pronunciaram (Noemi, Deborah, Sarah, Judith) 	04
Curso de graduação/instituição	<i>Relacionados à Educação</i>	08
	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia (Noemi, Ruth, Sarah, Deborah, Madalena e Ester, Judith) • Coursou Normal Superior (Rebeca) 	
	<i>Relacionados à Teológica</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Religioso (Judith) 	01

DADOS	CARACTERÍSTICA	Nº de professoras
Curso de pós-graduação/instituição	<i>Especializações direcionadas para a Educação</i>	
	• Especialização em Psicopedagogia - Noemi	01
	• Especialização em Educação Infantil - Ruth	01
	• Especialização em Supervisão Escolar, Gestão Escolar e Orientação. (Deborah, Madalena e Judith)	03
	• Especialização em Educação Especial e Práticas Inclusivas. (Deborah)	01
	• Especialização em Docência na Educação superior. (Judith)	01
	• Especialização em Metodologia do ensino Superior. (Madalena)	
	<i>Não se pronunciaram</i>	03
Tempo de serviço no magistério	• (Sarah, Ester, Rebeca)	
	00 a 05 anos (Judith)	01
	06 a 10 anos (Ester)	01
	11 a 15 anos (Deborah, Madalena)	02
	16 a 20 anos (Noemi, Ruth)	02
	21 a 25 anos	00
	26 a 30 anos (Rebeca)	01
	31 a 35 anos (Sarah)	01
Tempo de serviço na escola	00 a 05 anos (Noemi, Ruth, Deborah, Sarah, Judith)	05
	06 a 10 anos (Madalena, Ester)	02
	11 a 15 anos	00
	16 a 20 anos	00
	21 a 25 anos (Rebeca)	01
Outro local de trabalho/função	• Instituição pública/ Supervisão (Madalena)	01
	• Rede particular / professora do fundamental (Noemi)	01
	• Rede pública/professora e orientadora. Trabalha em mais dois turnos, na graduação (Deborah)	01
	• Rede particular / professora do Infantil, 4ª. e 5ª. séries e apoio pedagógico no 2º. Ano (Ruth)	01
	• Não se pronunciaram (Rebeca, Sarah, Judith, Ester)	04

APÊNDICE L - Relatos das professoras sobre a inclusão escolar

Quadro 1 - Sobre a escolaridade das professoras

DADOS	COMO SE DEU A ESCOLHA DO MAGISTÉRIO	Nº respostas
<i>Por orientação de familiares</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação da madrinha para mudar a escolha do curso técnico no dia da inscrição para a seleção para o ingresso no 2º grau (Noemi) • Pelo fato de o magistério ser curso para mulher, segundo um familiar (Noemi) 	02
DADOS	COMO AS PROFESSORAS FALAM DOS SEUS ANTIGOS PROFESSORES	Nº respostas
A partir dos vínculos afetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Era carinhosa com seus alunos. (Noemi) • A primeira professora marcou de modo positivo, era carinhosa. (Madalena) • Eram professoras carinhosas, atenciosas. (Ruth) • Mostravam-se sempre bem humoradas. (Ruth) • Todos os meus professores eram rígidos e sérios, havia muito respeito. (Deborah) • Não tinha relação professor X aluno. (Deborah) 	06
<i>A partir da relação com aspectos didático-pedagógicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Com muita dedicação ao nos ensinar. (Ruth) • Preocupadas em nos deixar sem dúvidas. (Ruth) • Preocupadas em inovar na maneira de transmitir os conteúdos. (Ruth) • Incentivava estudar a tabuada. (Sarah) • A professora da 3ª. e 4ª. série marcou de modo negativo, era autoritária, aplicava castigos físicos. (Madalena) • Demonstravam autonomia. (Ester) • [...] Sofri “bullying”, com professores autoritários e rígidos, nas atividades de leitura eu era exposta ao ridículo pois, tinha dificuldades em pronunciar a palavra “chão” [...]. (Deborah) 	07
DADOS	COMO AS PROFESSORAS FALAM DOS SEUS COLEGAS	Nº de respostas
<i>Sobre vínculos duradouros</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O colega que mais lembro é o Roberto, pois começamos e terminamos juntos. (Rebeca) • Conquistei amigas que até hoje temos este vínculo de amizade. (Sarah) 	02
<i>Sobre vínculos estabelecidos pelo trabalho escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gostava muito de matemática e gostava de estudar e conversar com ela. (Noemi) • Tinha um grupo de amigas [...] nós gostávamos muito de estudar, apresentar trabalhos. (Ruth) • Éramos muito preocupadas em ajudar umas as outras. (Ruth) • [...] A turma toda ria de mim, me sentia mal e ficava nervosa. (Deborah) 	04
<i>Sobre a seletividade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Minhas amigas até hoje são seletivas. (Deborah) 	01
<i>Não se pronunciaram</i>	<ul style="list-style-type: none"> • (Ruth, Madalena e Ester) 	03

Quadro 2 - O trabalho das professoras na escola

Tipo de classe	• Educação Infantil I (Sarah, Judith e Ester)	03 prof ^a
	• Educação Infantil II (Deborah, Ruth, Noemi e Madalena)	04 prof ^a
	• Educação Infantil III (Rebeca)	01 prof ^a
Número de alunos	• Entre 15 e 20 alunos (Sarah, Judith, Rebeca, Ester, Deborah, Ruth e Madalena)	07 prof ^a
	• Entre 21 e 25 alunos (Noemi)	01 prof ^a
Número alunos com NEE	• 01 (Sarah, Judith, Deborah, Ruth, Madalena, Ester e Noemi).	07 prof ^a
	• 03 (Rebeca)	01 prof ^a

Quadro 3 - Tipos de necessidades dos alunos

Classificação de acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial		Nº de professoras
<i>Deficiência</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Paralisia Cerebral, perda auditiva profunda. Iniciou a marcha neste mês. (Sarah) • Paralisia Cerebral Espástica, tetraplégica. Não tem controle cervical. (Judith) 	02
<i>Deficiência</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Síndrome de Down. (Rebeca e Ruth) 	02
<i>Deficiência</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cadeirante, fala comprometida, necessita de ajuda para se alimentar e se locomover. (Madalena) • Não anda, não fala, não tem movimento do lado direito; mas ouve bem quando chamado pelo nome. (Ester) • Dificuldade de socialização, quase não fala. Atraso no desenvolvimento psicomotor. (Noemi) • Coordenação motora. (Deborah) • Atraso de linguagem falada e escrita. (Rebeca) 	05
<i>Alunos sem diagnóstico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hiperatividade sem diagnóstico. (Rebeca) • [...] sem diagnóstico. (Rebeca) 	02

Quadro 4 - Veículos de comunicação pelos quais os professores acessam ao tema Inclusão

Veículo de comunicação	Professoras	Nº de professoras
Revistas	Sarah, Madalena, Rebeca e Ruth	04
Livros	Judith, Madalena, Ruth, Noemi e Deborah	05
Textos e artigos	Rebeca, Noemi, Ruth e Deborah	04
Acesso através de cursos e palestras	Sarah, Judith, Madalena, Rebeca e Deborah	05
Acesso através de programas na TV	Ester	01

Quadro 5 - Entendimento das professoras sobre Inclusão

Entendimento	Falas	Nº de professoras
<i>Inclusão como preparação do professor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o professor. (Sarah) • [...] formação continuada. (Madalena) 	02
<i>Inclusão envolve oferecer recursos, condições e adaptações</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer recursos de LIBRAS, material didático para trabalhar com estes alunos. (Sarah) • [...] com condições de trabalho, para o professor (materiais, pessoal especializado). ((Madalena) • [...] adaptações físicas na escola.(Madalena) 	03
<i>Inclusão como processo de admissão de pessoas incapazes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar, admitir pessoas incapazes em escolas, trabalho, meio social. (Judith) 	01
<i>Inclusão como processo de engajamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Todo um engajamento para que seja trabalhado no contexto social a inclusão de verdade. (Ester) 	01
<i>Inclusão com finalidade de participação e desenvolvimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • É inserir uma criança, adolescente ou adulto p/ conviver e desenvolver atividades conforme suas necessidades e capacidades no meio social, seja ele escolar ou trabalho. (Noemi) • Inclusão para mim é não deixar de lado a criança. (Rebeca) • Fazer com que ele se sinta igual aos outros, trabalhando como tal. (Rebeca) • É fazer parte do processo, interagir, transformar e acrescentar. (Ruth) 	04
<i>Inclusão como atendimento e participação nos espaços escolares</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Política de inclusão é o atendimento de alunos com necessidades especiais em salas regulares de ensino. (Madalena) • Na teoria, inclusão significa “incluir” pessoas para participarem de todas as atividades escolares e extra-escolares dentro do processo ensino-aprendizado. (Deborah) 	02

Quadro 6 - Discurso das professoras sobre integração e inclusão

Entendimento	Discursos das professoras sobre integração	Nº de professoras
<i>Processo onde o aluno incapaz esta dentro, mas não se envolve na vida escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Integração é somente fazer parte, está dentro. [...] (Ruth) • Sem envolvimento nem participação na vida escolar. (Deborah) • Levar a pessoa incapaz até algum ponto para outro completar o trajeto. (Judith) 	03
<i>Processo de participação, atendimento e integração do aluno e acolhimento da sua família na escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Integração - o aluno faz parte de comunidade de escolar [...]. (Madalena) • [...] é atendido e compreendido por todos os profissionais desde o porteiro até o profissional especializado, [...]. (Madalena) • [...] está integrado com os colegas que o respeitam. (Madalena) • [...] a família é acolhida e bem vinda. (Madalena) 	04
<i>Tem relação com o grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupo. (Sarah) 	01
<i>Processos idênticos que mudam somente na forma de receber a criança</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que a palavra integração e inclusão é a mesma coisa. Acho que mudou um pouco só na maneira de como a criança é recebida hoje. (Rebeca) 	01
Entendimento	Discurso das professoras sobre inclusão	Nº de professoras
<i>Processo de participação e transformação do sujeito e do ambiente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Já a inclusão é mais profundo, você faz parte, interage, se transforma. (Ruth) • Inclusão é também transformar o ambiente para receber. (Ruth) 	02
<i>Processo onde há preocupação com o desenvolvimento global do indivíduo e sua participação nas atividades normais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão há preocupação no desenvolvimento em todo aspecto deste indivíduo. (Déborah) • Incluir é fazer as pessoas portadoras de deficiência participar de atividades consideradas normais. (Judith) 	02
<i>Como política que garante os direitos dos alunos do AEE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Seria a política que possibilitasse para que a integração acontecesse que os direitos destes alunos fossem garantidos, e não negados como vem acontecendo. (Madalena) 	01
<i>Ausência/não preparação para o discurso</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Até o presente momento não me sinto preparada para comentar algo que desconheço [...]. (Ester) • Não respondeu. (Noemi) 	02

Quadro 7 - Relato das professoras sobre a chegada do aluno com NEE na escola e na sua sala de aula

O que revelou	Relatos	Nº professoras
<i>A chegada do aluno com NEE despertou, num primeiro momento, impactos emocionais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eu fiquei impactada. (Sarah) • A chegada do <i>aluno</i> inicialmente provocou apreensão, pois nunca tinha trabalhado com uma criança com estas necessidades. (Madalena) • A princípio quando soube da notícia, entrei em desespero por não saber como tratar a situação. (Ester) • Fiquei preocupada com relação à execução das atividades. (Deborah) • Recebi as duas crianças sem nenhum problema, mas a terceira é já fiquei um pouco preocupada, pois o comportamento é demais do normal. (Rebeca) 	05
<i>Acolhimento e aprendizado com o aluno por parte das professoras depois dos primeiros impactos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] abri os braços e o acolhi e fiquei observando. (Sarah) • Porém ao conhecer o aluno, fui cativada por ele, venho tentando incluí-lo em todas as atividades realizadas. (Madalena) • [...] mas com o passar do tempo fui aprendendo com essa aluna. (Ester) 	03
<i>Forma de comunicação à professora sobre a chegada do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fui comunicada pelo gestor da escola que estava chegando uma aluna especial para minha sala de aula. (Judith) • Apenas recebi a lista dos alunos, pois já observava a aluna na escola e sabia que no ano seguinte seria minha. (Noemi) 	02
<i>Procedência do aluno do AEE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A criança já pertencia à escola e só foi mudança de nível. (Rebeca) • Quando ele chegou à escola, não foi para ser meu aluno (outra sala), nos encontramos neste ano, quando comecei a trabalhar com o infantil II. (Ruth) 	02
<i>Formas iniciais de se conhecer a criança</i>	<ul style="list-style-type: none"> • E a mãe acompanhou alguns dias na fase de adaptação, rápido houve uma interação da aluna comigo e os coleguinhas. (Judith) • Conversei com a professora anterior de como era esse aluno em sala de aula. (Deborah) 	02

Quadro 8 - Fatores que facilitaram e que dificultaram o trabalho da professora com a chegada do aluno do AEE

Relacionados a:	Fatores que facilitaram	Nº de professoras
<i>Abordagem da profª</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentei brinquedos e comecei a conversar com ela. (Judith) 	01
<i>Conhecimento e leituras da profª na área</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Já tinha lido sobre o tema. (Sarah) • Por ter conhecimento na área, procuro trabalhar com essa criança da melhor forma possível dentro do limite dela. (Deborah) • [...] muitas leituras a respeito, facilitou o trabalho com o <i>aluno</i>. (Ruth) 	03
<i>Experiência de a profª ter uma filha “especial”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O fato de ter uma filha especial (Ruth) 	01
<i>Parceria da profª com a mãe da criança</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Parceria com a mãe que tem contribuído muito para o desenvolvimento do aluno com dicas do que é feito em casa. (Madalena) 	01
<i>Conhecimento prévio do aluno pela profª</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Como eu já o conhecia por ser aluno da casa, não tive dificuldades. (Rebeca) 	01
<i>Comportamento do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O carinho, a resposta que essa criança dá, à sua maneira, diante da situação do cotidiano (em sala). (Ester) 	01
<i>Não houve fatores que facilitaram</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma. (Noemi) 	01
<i>Quantidade de alunos em sala</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O número de alunos, [...] este aluno exige muita atenção. (Sarah) • Devido ao número de alunos se torna um pouco difícil e até prejudica o desenvolvimento da turma [...]. (Judith) • Muitos alunos para serem acompanhados. (Noemi) 	03
<i>Falta de orientação e professor de apoio</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de um professor de apoio. (Sarah) • A falta de uma professora de apoio. (Rebeca) • E recursos humanos. (Deborah) • Falta de uma orientação, suporte para desenvolver um bom trabalho e estimular essa criança para que venha obter avanços. (Ester) 	04
<i>Falta de condições da estrutura física e recursos materiais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de condições, móveis não adaptados, degraus pela escola, falta de material didático, ainda não frequênta a sala de recursos. (Madalena) • E a parte dos recursos didáticos. (Deborah) 	02
<i>Comprometimento do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] por ter que dar atenção a uma criança que não tem locomoção. (Judith) • A única dificuldade é a parte escrita e da locomoção. (Deborah) 	02
<i>Habilidades das professoras</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que o <i>aluno</i> interagisse de forma harmoniosa com as outras crianças e tivesse concentração na realização das atividades e respeitasse as regras da sala de aula. (Ruth) 	01

Quadro 9 - Relato das professoras sobre o atendimento dispensado aos alunos com NEE

Características do atendimento	Relatos	Nº de professoras
<i>Atividades individuais e em grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocando perto de mim e dos colegas para uma interação maior. (Judith) • Sempre próximo de colegas que ajudam nas atividades. (Sarah) • Dedicção, atenção, além de atendimento individualizado e em grupo, interagindo com as outras crianças. (Ester) • Acompanhamento individualizado e sempre promovendo atividades de interação c/ as outras crianças e oferecendo atividades individualizadas conforme a necessidade da aluna. (Noemi) • Em sala de aula tem o momento de atividades no grupo e momentos de atividades individuais e diferenciadas. (Ruth) 	05
<i>Recursos didáticos utilizados no atendimento aos alunos do AEE.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza alguns brinquedos que a família traz, outros brinquedos que foram confeccionado por outra professora. (Sarah) • Atividades para desenvolver a oralidade: canções, repetição do nome de crianças e objetos, atividades de escrita – realiza rabiscos e atividades de pintura, participa das atividades (coreografia do dia das mães, carnaval, festa junina). (Madalena) • A oralização. (Deborah) • Atividades concretas. (Deborah) • Ela é atendida como a uma criança normal. (Judith) 	05
<i>Os alunos com NEE são atendidos em Instituições da área da saúde</i>	<ul style="list-style-type: none"> • É uma paciente do Sarah (<i>Hospital</i>). (Judith) • A (aluna) faz tratamento no hospital Sarah. (Ester) • Ele tem atendimento na APAE. (Ruth) 	03
<i>Na escola, os alunos têm atendimentos diversos à sala de aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • E tem acompanhamento com a fisioterapeuta ocupacional da escola que estuda. (Judith) • As técnicas de educação especial têm realizado um atendimento esporádico, através da apostilas, adaptações em lápis. (Madalena) • Há uma funcionária que dá apoio na questão da higiene. (Ester) 	03
<i>Os alunos com NEE são acompanhados pela SEMED</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ele frequenta a sala regular junto com todas as outras crianças e está sendo encaminhado pela SEMED à sala de apoio no Paulo Freire (<i>UEB</i>). (Rebeca) • [...] e acompanhamento da SEMED. (Ruth) 	02
<i>O acompanhamento pelos profissionais da SEMED aos alunos com NEE não é periódico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] vale ressaltar que o acompanhamento dos profissionais da SEMED não acontecem de maneira periódica. (Ruth) 	01

Quadro 10 - Motivos, posição e justificativas das professoras sobre ser favorável ou não à inclusão dos alunos com NEE no ensino regular

Motivos relacionados à	Posição	Professoras	Discurso das professoras	Nº de professoras
<i>Aos direitos dos alunos e deveres do Estado</i>	Sim	Judith	Porque é um direito de todos e dever do Estado e também um direito universal que deve ser respeitado por todos.	03
	Sim	Rebeca	Para que ele se sinta igual aos outros.	
	Omitiu	Madalena	Porém, estas crianças necessitam frequentar a escola regular é um direito, eles necessitam desenvolver as suas capacidades, tornar cidadãos com direitos e deveres.	
<i>Estrutura física, recursos materiais e humanos</i>	Sim	Ester	Seria importante que tivesse uma sala de recursos para que fosse trabalhado de forma mais específica c/ esse aluno sem desintegrá-lo da sala regular; para que fosse possível a integração de ambas e um melhor desenvolvimento dessa criança.	04
	Sim	Noemi	Porque são pessoas como as “outras”, porém necessitamos de suporte pedagógico e não apenas colocar a criança na escola e deixar que a professora se vire.	
	Não	Sarah	Falta de recurso, material e professor de apoio. Salas cheias.	
	Em parte	Deborah	Existem sérias dificuldades tais como: recursos pedagógicos, adaptação da mobília, recursos humanos para ajudá-lo a carregar, e reforma no banheiro para esse tipo de deficiência física.	
<i>Despreparo das escolas para trabalhar com as possibilidades dos alunos com NEE</i>	Sim	Ruth	Sou a favor desde que haja realmente inclusão, não interação, pois acredito que se a escola tiver um olhar carinhoso, passará a olhar e por em 1º. Lugar as possibilidades dos alunos com NEE.	02
	-	Madalena	Tenho minhas reservas quanto a este tema, pois é fato que as escolas não estão preparadas para trabalhar com esta clientela.	

Quadro 11 - O que a escola faz ou poderá fazer, para que a inclusão dos alunos com NEE aconteça

Necessidades e providências	Fala das professoras	Nº professoras
<i>Deverá preparar o professor com palestra, treinamento e cursos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A preparação do professor. (Sarah) • Ter mais palestras e treinamentos com professores. (Rebeca) • Cursos, palestras, mais informações do que realmente é a inclusão e como trabalhá-la. (Ester) • Que tenha mais capacitações. (Noemi) 	04
<i>Ela depende de mais políticas públicas e sérias.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa de políticas públicas sérias, os professores não negam a trabalhar com crianças especiais, mas queremos condições de trabalho favorável. Nesse sentido a criança e o professor precisam ser respeitados nos seus direitos. (Madalena) • Criar mais políticas públicas. (Deborah) 	02
<i>Ela necessita de suporte e acompanhamento dos profissionais de uma equipe multidisciplinar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A escola necessita de suporte, de profissionais que realmente possam ajudar, sendo estes conhecedores do problema. (Ester) • Acompanhamento efetivo com uma equipe multidisciplinar. (Noemi) 	02
<i>Ela deverá modificar-se e adaptar-se, diminuindo o número de alunos em sala de aula e passando a valorizar as necessidades e possibilidades dos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • adaptar a (estrutura) escola e profissionais ao nível de cada necessidade. (Judith) • Se modifique (o que é muito difícil e lento) e passe a valorizar as possibilidades e não as dificuldades. (Ruth) • diminuir o número de alunos em sala de aula. (Sahah) 	03
<i>Há muitas necessidades e poucos recursos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • As necessidades são muitas, mas os recursos são poucos. (Sahah) 	

Quadro 12 - O que o professor poderá fazer de maneira prática, para que a inclusão aconteça em sua sala de aula

Tipo de atitude ou ação	Respostas	Nº de professoras
<i>Ações individuais e em grupo que envolvam os alunos com NEE.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização nas atividades, nas brincadeiras e danças. (Ester) • [...] Preparar atividades diferenciadas para atender as necessidades da criança, já que a maneira de compreensão do mesmo é diferente. (Ruth) • Fazer trabalho em grupo que inclua o aluno com NEE. (Rebeca) • Dá uma atenção individualizada e aplicar atividades diferenciadas conforme a necessidade do aluno. (Noemi) • Deve improvisar meios para adequar o aluno ao ensino. (Judith) 	05
<i>Se qualificar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora participar de cursos e palestras [...]. (Sarah) • [...] no momento faço leitura da inclusão. (Sarah) • Ter disponibilidade para aprender sempre [...]. (Madalena) • Ter conhecimento de inclusão [...]. (Ruth) 	04
<i>Diante do que a escola oferece criar condições favoráveis e se colocar no lugar do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] dentro das condições que não são favoráveis criar condições que favoreçam a aprendizagem. (Madalena) • Fazer o possível mediante daquilo da escola está oferece. (Deborah) • [...] que fosse oferecido mais recursos, que no momento eu gasto tirando xerox para aplicar atividades com os alunos. (Sarah) • colocar-se sempre no lugar do outro (empatia). (Madalena) 	04
<i>O professor sente-se impossibilitado de agir...</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta uma orientação mais específica de um profissional, tanto quanto um planejamento mais direcionado para se trabalhar a inclusão. (Ester) • Um espaço mais amplo [...]. (Sarah) 	02
<i>A professora não tem o que dizer visto que o aluno não dá muito trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Como é uma criança que não dá muito trabalho não tenho o que dizer. (Rebeca) 	01

Quadro 13 - Justificativa e posição das professoras quanto ao fato do processo de inclusão estar acontecendo na sua sala de aula

Justificativa	Posição	Professoras	Justificativas das professoras	Nº de justificativas
<i>A professora já tem um aluno com NEE em sua sala de aula e procura acompanhá-lo e ajudá-lo nas atividades.</i>	Sim	Judith	<ul style="list-style-type: none"> Porque foi matriculada uma criança portadora de necessidades especiais e encaminhada a minha sala de aula a qual dediquei acompanhamento. 	02
	Sim	Sarah	<ul style="list-style-type: none"> Eu tenho um aluno especial, me esforço para ajudá-lo e- percebo que ele está respondendo. 	
<i>A professora procura envolver o aluno e oferecer atividades específicas e em grupo</i>	Sim	Deborah	<ul style="list-style-type: none"> Faço com que ele sinta capaz e inteligente, quando indagado obtenho resposta proporcional ao questionamento. Procuro envolvê-lo em todas as atividades e brincadeiras. 	05
	Sim	Ester	<ul style="list-style-type: none"> As atividades e movimentos são para todos, embora com suas limitações. A integração, nos momentos de brincadeiras, de pintura e colagens, etc. 	
	Sim	Rebeca	<ul style="list-style-type: none"> A professora trabalha com ele junto com todos. 	
<i>Porque a professora procura estudar e buscar novas práticas de ensino</i>	Sim	Ruth	<ul style="list-style-type: none"> Porque procuro estudar, buscar novas maneiras de aprendizagem e acima de tudo olhar as possibilidades 	01
<i>A falta de políticas sérias, de treinamento para professores e o acompanhamento e apoio de uma equipe multidisciplinar dificultam a inclusão</i>	Não	Madalena	<ul style="list-style-type: none"> Precisamos de uma política séria de inclusão, onde professores possam atender as necessidades das crianças (através de formação continuada, apoio de parceiros mais experientes) onde a escola possa ser um espaço democrático e não excludente como vem acontecendo de fato. 	03
	Mais ou menos	Noemi	<ul style="list-style-type: none"> Faltam mais treinamentos p/ os professores e uma equipe multidisciplinar p/ melhor acompanhamento. 	
	Sim	Rebeca	<ul style="list-style-type: none"> [...] mas não dá para trabalhar atividades diferenciadas por falta de um professor de apoio. 	

Quadro 14 - Relato das professoras sobre seus sentimentos, pelo fato de ser professora de crianças com NEE

Tipo de sentimento e atitude	Relato	Nº de relatos
<i>Associados à responsabilidades pessoais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Solitária às vezes, incompreendida outras. Porém com uma grande responsabilidade, sei que preciso estudar, para que haja mais acertos do que erro, a experiência do professor tem sido mais intuitiva (acertos x erros). (Madalena) • Frustração por não poder ir além, por não haver um melhor conhecimento sobre o assunto; por não ter orientação necessária para trabalhar melhor c/ essa criança. (Ester) • Pois vivemos em uma sociedade que constantemente diz não, e aqui, eu digo SIM, ele pode, ele é capaz. (Ruth) • É uma sensação diferente, que exige mais da minha competência. (Deborah) 	04
<i>Fragilidade associada à falta de suporte e de acompanhamento técnico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] mas ao mesmo tempo me sinto um pouco frágil pela falta de suporte por parte de um professor que ajude e por não ter um acompanhamento da SEMED em mandar um fono (<i>fonoaudiólogo</i>), um psicólogo e outros profissionais. (Rebeca) 	01
<i>Satisfação, felicidade, privilégio, sentimento relacionado ao “ser humano”</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz. (Noemi) • Me sinto privilegiada em trabalhar com essas crianças [...]. (Rebeca) • Eu me sinto muito importante, feliz e humana. (Ruth) 	03
<i>Comoção, pena e empatia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comovida e condoída. (Sarah) • Fico comovida me coloco no lugar dessa pessoa. (Judith) 	02
<i>Respeito aos limites do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelos limites existentes diante das dificuldades. (Ester) 	01

Quadro 15 - Relato das professoras sobre atividades desenvolvidas com os pais dos alunos

	Respostas	Nº de relatos
<i>Reuniões</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões [...]. (Ester, Ruth) • Reuniões e palestras. (Judith) • Tem reuniões individuais, em grupo [...]. (Rebeca) • Reuniões de pais e mestres [...]. (Noemi) • Reuniões com os pais. (Deborah) • [...] sendo que as reuniões são feitas pelo gestor. (Sarah) 	07
<i>Conversas regulares</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eu converso com os pais na entrada e na saída [...]. (Sarah) • Conversas com troca de experiências, o que dá certo em casa, que posso dar continuidade na escola, insisto para que a mãe procure um atendimento especializado (fonoaudiologia), fisioterapeuta. (Madalena) • [...] conversas individualizadas com os pais. (Ester) • [...] conversas individuais no dia a dia. (Noemi) 	04
<i>Atividades de entretenimento como festas, bazares e ações sociais</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] festas comemorativas como: dias das mães, festas juninas, dias dos pais, projetos. (Noemi) • [...] Festas. (Ruth) • Ação social, Bazar, Feijoada. (Deborah) 	04
<i>Sugestões de atividades, como palestras e filmes, que deveriam ser oferecidas aos pais dos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] mas deveria ter encontros para desenvolver atividades como: palestras, dinâmicas, data show mostrando filmes e documentários para conscientizar os pais. (Rebeca) 	01
<i>Comunicações através de mural</i>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] mural informativo. (Ester) 	

Quadro16 - Relato dos professores sobre as atividades desenvolvidas com os pais e alunos

Atividades	Relatos	Nº de relatos
<i>As atividades são nos períodos festivos decorrentes dos projetos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades são desenvolvidas no período festivo. (Sarah) • São decorrentes dos projetos. (Sarah) • Referentes aos projetos e datas comemorativas, dia das mães atividades coreografadas, festejos juninos- quadrilha contou com a participação efetiva do aluno e familiares. (Madalena) • Projetos e datas comemorativos. (Ester) • Dias das mães, festas juninas, culminância dos projetos. (Noemi) • Festas, resultados de projetos: festas juninas; dia dos pais; dia das mães; desfiles (Ruth) 	06
<i>As atividades são promovidas pela escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades são desenvolvidas no período festivo e promovidas pela escola. (Sarah) • Conversas, palestras e eventos promovidos pela escola. (Judith) 	02
<i>Não acontecem</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Não acontece. (Rebeca) 	01
<i>Não se pronunciou</i>	<ul style="list-style-type: none"> • (Deborah) 	01

Quadro 17 - Relato das professoras sobre atividades específicas desenvolvidas com os pais de alunos com necessidades educativas especiais.

Atividades	Relatos	Nº de relatos
<i>Conversam com os pais das crianças com NEE sobre o que acontece em sala de aula e sobre o cuidado com a saúde</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogo sobre o que acontece na sala de aula. (Sarah) • Conversa com os pais da criança especial. (Judith) • Conversas individualizadas (Ester) • [...] mas converso sobre o mesmo, a questão do que está faltando e outros assuntos como a saúde que precisa ser mais cuidada. (Rebeca) • Conversas com os pais. (Noemi) 	05
<i>A SEMED e os técnicos da Educação Especial realizam reuniões e fazem encaminhamento para setores especializados e dão devolutiva para os professores</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Somente a SEMED realiza reuniões com os pais. (Ruth) • Os técnicos da Educação Especial realizam conversas onde pedem diagnósticos, realizam encaminhamentos para os setores mais especializados. (Madalena) • E quando podem dão devolutiva ao professor. (Madalena) 	03
<i>O pai é convidado a participa de palestra</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Teve uma palestra sobre Educação Especial e o pai deste aluno esteve presente. (Deborah) 	01

Quadro 17 - Relato das professoras sobre as reações dos pais ao saberem que na turma há alunos com NEE

Reações dos pais	Relatos	Nº de relatos
<i>Os pais sensibilizados aceitaram normalmente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitaram normal. (Judith) • Ficam sensibilizados, houve aceitação por parte dos pais. (Madalena) 	02
<i>Os pais reagiram com naturalidade e não apresentaram atitude de repúdio ou preocupação por já conhecerem o aluno das proximidades da escola.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eles reagiram com naturalidade pois já o conheciam do bairro. Crianças e pais têm muito carinho pelo “aluno”. (Ruth) • Normal (a comunidade já o conhece e trata-o com carinho). (Deborah) • Não apresentaram nenhuma atitude de repúdio ou preocupação, até porque todos moram próximo à escola e se conhecem. (Ester) 	03
<i>Não houve reação dos pais, eles nunca se manifestaram</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma. (Sarah) • Os pais nunca se manifestaram. (Rebeca) 	02
<i>Foi indiferente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Indiferente. (Noemi) 	01

Quadro 18 - Relato das professoras como tem sido a sua intervenção junto aos pais

Tipo de intervenção	Relatos	Nº de relatos
<i>Não teve necessidade de intervenção</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Não teve necessidade. (Sarah) • Não se fez necessário nenhuma intervenção. (Ester) 	02
<i>É muito boa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Muito boa. (Judith) 	01
<i>Ao ser comunicada que na sala teria um aluno com NEE houve a troca de experiências</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Foi comunicado em uma reunião que tínhamos uma criança com necessidades especiais, trocaram experiência. (Madalena) 	01
<i>Lembra aos pais sobre as atividades para o aluno fazer em casa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre falo e lembro que tem as atividades na bolsa dele para realizar em casa. (Deborah) 	01
<i>Direciona sua intervenção para o aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanho ele e auxilio com atividades direcionadas, voltadas para as suas necessidades e comuns às atividades das outras crianças. (Ruth) 	01
<i>Não se pronunciaram</i>	<ul style="list-style-type: none"> • (Rebeca e Noemi) 	01

Quadro 19 - Observações feitas por algumas professoras

Tipo de observação	Relato	No de relatos
<i>Sugestão de elaboração de projetos com atividades para os alunos com NEE, de oficinas e palestras</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Seriam muito importante que acontecessem nas escolas, projetos desenvolvidos, movimentos brincadeiras com os alunos com NEE. Faz-se necessário que ocorram palestras, oficinas, atividades mais específicas, etc. (Ester) 	01
<i>Sugestão da presença de um orientador para as professoras e da redução do número de alunos em sala de aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à inclusão na escola, seria interessante que tivesse alguém mais presente para dar orientações às professoras e o número de alunos fosse reduzido. (Ruth) 	01
<i>Agradecimento pela participação na pesquisa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Foi bom ter participado da entrevista. Obrigado. (Judith) 	01