

**SANDRA DE FÁTIMA BARBOZA**

**INCLUINDO A PROFESSORA:  
SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO DA INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM  
CLASSES COMUNS DE ENSINO**

**SANDRA DE FÁTIMA BARBOZA**

**INCLUINDO A PROFESSORA:  
SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO DA INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM  
CLASSES COMUNS DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado da Universidade Católica de Goiás  
como exigência parcial para obtenção do  
título de Mestre em Psicologia.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MERCEDES VILLA CUPOLILLO**

GOIÂNIA (GO)

2001

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA DE FÁTIMA BARBOZA

INCLUINDO A PROFESSORA:  
SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO DA INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM  
CLASSES COMUNS DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Universidade Católica de Goiás como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mercedes Villa Cupolillo.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mercedes Villa Cupolillo

Prof. Dr.<sup>a</sup> Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel

Prof. Dr.<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Goiânia, 2001

Ao meu companheiro Adegmar, pelo apoio e bom humor. A Nívia e Arthur que me tornaram mãe. Aos meus pais e irmãos. À memória de Ana, Miguel e José Afonso.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mercedes Villa Cupolillo, inteligência brilhante, de refinada sensibilidade e simplicidade, pelos significados construídos, pela compreensão durante o percurso, tantas vezes redefinido, pelos pactos renovados na unidade cognição–afetos...

À Ivana, por tantas experiências ressignificadas, pelo rigor sem rigidez, pelo movimento sem efemeridade.

À professora sujeito-participante da pesquisa, pelos momentos de reserva e permissão, estranhamento e conhecimento.

À direção da escola, alunos e funcionários, por autorizarem o meu convívio.

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey, pelas críticas e sugestões.

Às minhas amigas Elcy, Irani, Janilda, Rosângela, Rita, que com sua amizade incentivaram-me a perseguir o sonho que me parecia, por vezes, impossível.

À Gisa, Mena, Vânia e Elinda, pela amizade. As colegas do mestrado e do grupo de desenvolvimento: Priscila, Janaína, Ana Paula, Grácia, Dóris, singularidades que por distintas interlocuções participaram do meu processo de desenvolvimento.

À Secretaria Estadual de Educação, pela concessão da licença durante o desenvolvimento da pesquisa, e aos colegas de trabalho da Superintendência de Ensino Especial.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel e Dr.<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, por aceitarem compor a banca.

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é discutir aspectos da formação do professor relacionados à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Como processo histórico, complexo, remete também à singularidade de situações que envolvem sujeitos concretos em sua interatividade dinâmica. A pesquisa desenvolveu-se numa classe comum de 1.<sup>a</sup> série da rede pública estadual de Goiás no ano de 1999 e teve, como principal foco, as interações que a professora mantinha com alunos egressos de classes especiais, considerando-se que professores das classes comuns são apontados como pólo de resistência ao processo inclusivo. A pesquisa visou investigar a procedência e o sentido dessa resistência. A construção dos dados valeu-se de múltiplas fontes: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa integrada, análise documental, observação participante registrada em fitas de vídeo, que se convertiam em material-base de discussão na compreensão da subjetividade da professora. Adotou-se como metodologia o contexto de significação, que se refere a recortes de situações interativo-discursivas, analisadas à partir do aporte teórico de Vygotsky e da perspectiva construtivista do desenvolvimento, constituindo-se em zonas de sentido acerca do processo pesquisado. Como resultados encontrados pode-se destacar a descrença da professora em relação às políticas públicas, bem como a ausência de um projeto profissional. Há um predomínio da representação do desenvolvimento como algo dado e circunscrito ao sujeito. Observou-se que as subjetividades das crianças constituem e são constituídas dialeticamente na de sala de aula, configurando-se em situações concretas de exclusão–inclusão. A inclusão, portanto, não é uma entidade autônoma, inerente à condição dos sujeitos, mas conferida ou negada em situações de interatividade dinâmica, em que a professora solitariamente confronta-se com situações com as quais não aprendeu a lidar.

## **ABSTRACT**

The aim of this work is to assess aspects concerning teacher training in regards to the inclusion of children with special educacional needs in regular classes. Due to the historic complexity of the subject matter, specific cases of dynamic interactivity between individuals are analyzed upon. The research is based on observations carried out in a regular public elementary first grade class from Goiânia, Goiás–Brazil in 1999. The main focus was the communication the teacher maintained with students from special classes, acknowledging teachers of common classes as being the main pole of resistance to the process. This research aimed at investigating the origin and reason of that resistance. The data were collected from multiple sources: bibliographic research, integrated research, documental analysis, participating observations documented on video; the latter became the base source for the discussion in the comprehension of the teacher's subjectivity. The methodology applied was that of meaning context referring to parts of interactive discursive situations. They were analyzed based on Vygotsky's theories and on developmental construtivist perspective which constituted sense zones about the research. The teacher's disbelief in public policies as well as the lack of a professional project should be emphasized upon as being the findings of most relevance. The developmental representation is regarded as being enclosed to the individuals. It has been noted that children's subjectivitis constituting and is dialectally constituted within exclusive-inclusive real situations in classroom. As a result, inclusion is not an autonomous entity which is inherent to the individual conditions. It is confirmed or denied within dynamic interactivity situations in which the teacher finds herself lonely facing situations with which she has not learnt how to cope.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	3
INTRODUÇÃO .....	6
<i>Considerações históricas relativas às políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência .....</i>	8
<i>Esclarecimentos de natureza teórico-conceitual .....</i>	13
<i>O movimento pró-inclusão em âmbito mundial .....</i>	18
<i>O processo de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) e o movimento pró-inclusão no Brasil .....</i>	20
<i>A legislação nacional e a educação especial .....</i>	20
<i>Caracterização da clientela do Ensino Especial .....</i>	23
<i>Modalidades de atendimento oferecidas às pessoas com NEE .....</i>	26
<i>A pesquisa educacional e a psicológica na área de educação especial .....</i>	29
<i>A redefinição da política nacional para pessoas com NEE .....</i>	31
<i>O processo de integração de crianças com NEE e o movimento pró-inclusão em Goiás .....</i>	32
CAPÍTULO I	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO ESPECIAL VERSUS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO DE ESPECIAL QUALIDADE .....	36
<i>Algumas perspectivas em relação à formação de professores .....</i>	37
<i>Uma perspectiva crítica na formação do professor .....</i>	42
<i>O aporte teórico da obra de Vygotsky e do co-construtivismo e o estudo da subjetividade .....</i>	45
<i>A emergência de significados: relação entre pensamento e linguagem e o caráter bidirecional da cultura .....</i>	46
CAPÍTULO II	
METODOLOGIA .....	51
<i>A pesquisa qualitativa .....</i>	52
<i>Critérios para a escolha da escola .....</i>	54
<i>Sujeitos .....</i>	55
<i>Instrumentos e Procedimentos .....</i>	55
<i>Considerações acerca do uso de vídeo .....</i>	57
<i>Considerações acerca do uso da entrevista como instrumento metodológico .....</i>	58
<i>Análise dos dados: o contexto de significação .....</i>	59
CAPÍTULO III	
CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	60
<i>Caracterização da escola .....</i>	60
<i>Caracterização da sala de aula .....</i>	64
<i>Caracterização dos alunos egressos das classes especiais .....</i>	65
<i>Caracterização da professora .....</i>	65
<i>Das observações .....</i>	66
<i>As interações da professora com os alunos egressos das classes especiais .....</i>	71
<i>As interações de Helena com Carlos .....</i>	71
<i>As interações da professora com Robson .....</i>	78
<i>As interações da professora com Marcelo .....</i>	80

<i>Discussão</i> .....	88
<i>A sala de aula como espaço onde divergem interesses, significados e propósitos</i> .....	90
<i>Predomínio de um sistema de representações que ainda concebe o desenvolvimento como algo fixo, linear, e que se apresenta de uma única forma e seqüência para todas as pessoas</i> .....	93
<i>Ação docente significanda como prática intuitiva: solidão no exercício profissional</i> .....	96
<i>A inclusão/exclusão da emoção na sala de aula</i> .....	99
<i>Descrença em relação às políticas públicas de educação: omissão, sujeição e resistência</i> .....	
<i>Verticalidade na relação com os funcionários técnico-administrativos</i> .....	104
CONCLUSÃO .....	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	116

## APRESENTAÇÃO

A realidade social e a pesquisa educacional e psicológica acerca da viabilidade de inserção de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino têm produzido debates quanto a possibilidades de efetiva inclusão destas crianças.

A maior armadilha que se pode incorrer é tratar o tema da inclusão conferindo-lhe um *status* de entidade, sem referência às condições históricas de sua produção como discurso, bem como sem referência concreta aos sujeitos envolvidos.

A emergência de um ideário e de um discurso inclusivista não encontra homogeneidade como prática histórica, comportando variações importantes.

Enquanto em alguns países o ideário inclusivista emergiu de movimentos da sociedade civil organizada, no Brasil teve a particularidade de entrar pela influência de decisões supragovernamentais.

Especificamente no Estado de Goiás, o ideário inclusivista foi assumido como diretriz de política educacional, gerando adesão e resistência dos vários envolvidos: donos e administradores de escolas especiais, familiares de pessoas com necessidades educacionais especiais, profissionais das áreas de saúde e educação tradicionalmente ligados ao atendimento especializado, bem como os próprios usuários de serviços comuns e segregados.

Os professores das classes comuns têm sido apontados como um importante

pólo de resistência na implementação do projeto inclusivista. Essa resistência tem sido creditada, em parte, a problemas na formação do professor, que teria dificuldades em transitar nos diferentes contextos requeridos pela diversidade.

Eleger esse eixo de investigação implica compreender que a discussão sobre a possibilidade de efetiva inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns passa pela qualificação dos professores, mas não se reduz a isto.

Como idéia e como realidade em construção, o tema da inclusão deve ser considerado como processo histórico, complexo, articulado a uma rede de aspectos políticos, legais, ao mesmo tempo em que remete à singularidade das situações que envolvem sujeitos concretos em sua interatividade dinâmica.

Neste sentido, privilegiou-se como foco de investigações a configuração subjetiva desse fenômeno, num contexto particular de desenvolvimento de interações sociais, ou seja, uma classe comum de 1.<sup>a</sup> série da rede regular de ensino que atendeu, no ano de 1999, a três crianças egressas de classes especiais.

Assim, no primeiro capítulo deste trabalho, busca-se situar historicamente o contexto de emergência de práticas e ideais inclusivistas, bem como captar a dinâmica conceitual que envolve o tema da inserção/integração/inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em espaços comuns. Fez-se uma incursão no campo de outras disciplinas, com o objetivo de levantar aspectos históricos, políticos e legais envolvidos em seu entendimento, caracterizando também o estado atual das pesquisas nessa área, que apontam a formação do professor como entrave na oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua condição de diversidade.

No segundo capítulo enfocam-se as várias perspectivas atuais em termos de

formação de professores, que privilegiam aspectos técnicos, acadêmicos ou práticos. Apontaram-se como lacuna na pesquisa educacional e psicológica estudos que enfatizem o caráter subjetivo e interativo da situação concreta de sala de aula. Como referencial teórico apoiou-se nos estudos de Vygotsky sobre linguagem e na perspectiva co-construtivista que se constituiu a partir da interpretação de sua obra, representada por VALSINER (1997), sobretudo em seu conceito de subjetividade, que visa integrar a compreensão do sujeito em termos de seu passado sociogenético, a sua condição de interatividade atual, bem como o sentido para o qual o sujeito se orienta para o futuro.

No terceiro capítulo apresentam-se as bases epistemológicas da pesquisa qualitativa que orientaram a aproximação empírica do processo a ser investigado, enfatizando-se o percurso teórico do pesquisador como importante canalizador na construção e discussão dos dados, elegendo-se como campo de estudo a subjetividade no contexto das interações de uma professora, em particular, com os alunos egressos de classes especiais. Adotou-se como metodologia o contexto de significação, que se refere a recortes de situações interativo-discursivas que, analisadas em seu conteúdo discursivo e metalingüístico, quando capturadas pelo percurso teórico do pesquisador, produzem zonas de sentido sobre o processo pesquisado.

No quarto capítulo apresentam-se os dados obtidos no momento empírico. Privilegiaram-se, inicialmente, as interações da professora com as crianças com necessidades educacionais especiais, destacando-se, posteriormente, as interações dela com outros alunos, no sentido de ampliar o acesso à sua subjetividade. A construção dos dados pelo pesquisador motivou a criação de categorias de análise que se configuram como construção subjetiva da intersubjetividade. Esta compreensão reivindica a reinserção dos sujeitos no processo de conhecimento, recuperando o movimento e o caráter processual da realidade e do conhecimento, sempre passível de ressignificações.

## INTRODUÇÃO

A gênese e os significados do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino.

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? Pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Pólo responde: Sem pedras o arco não existe.

Ítalo Calvino

O processo de globalização da economia e a presença simultânea e mundializada das tecnologias de comunicação e informação fizeram emergir algumas explicações escatológicas quanto à sobrevivência de algumas culturas. APPLE (1996) chega a falar criticamente de um processo de uniformização das condutas sob o comando hegemônico dos norte-americanos, processo este que (GENTILI,1996) denominou de “McDonaldização” do mundo.

Paradoxalmente a esta concepção, cientistas sociais, como Santos (1988), afirmam que simultaneamente ao processo de mundialização das tecnologias de informação assiste-se hoje ao fortalecimento das culturas locais, e o reconhecimento e a valorização da diversidade humana.

A possibilidade de acesso a outras conformações sociais, de fato, produziu

um conhecimento que apontou para um conformismo e uniformidade, ao mesmo tempo em que provocou manifestações de resistência e afirmação das diferenças, produzindo no nível das idéias, sobretudo no âmbito das ciências sociais e particularmente na antropologia, a revisão de conceitos relativos à cultura (MEAD, 1988; DAMATTA, 1980; LARAIA, 1995<sup>1</sup>).

Essas diferenças entre as culturas mostraram que elas não podem ser vistas em termos de juízo de valores absolutos e classificadas como inferiores ou superiores, mas relativizadas como expressão da subjetividade social relacionada à trajetória histórica específica dessas culturas. A discussão em torno das diferenças culturais impactou também a produção científica em torno das diferenças individuais.

Num espectro maior a inclusão não diz respeito somente aos portadores de necessidades educacionais especiais mas à garantia da presença de toda e qualquer diferença, seja esta de natureza sensorial, motora, intelectual, de gênero, de raça, etnia, de cor, de opção sexual, de religião.

Este preâmbulo justifica-se no sentido de situar a inclusão como um fenômeno que se refere ao conjunto de práticas sociais que incluem a escola, o acesso ao lazer, ao trabalho, ao emprego e à tecnologia. Há aqui, pois, o reconhecimento de que a questão da inclusão está articulada com todas essas questões pertinentes ao debate contemporâneo sobre o direito à cidadania.

A impossibilidade, no entanto, de apreender a realidade em toda sua totalidade impõe restringir as investigações a alguns aspectos e, por razões já

---

<sup>1</sup> Cada sistema cultural sempre está em mudança. Entender essa mudança é importante para atenuar o choque entre gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema (p.105).

expostas, passar a tratar da questão relativa à pessoa com deficiência e mais especificamente à sua inclusão no contexto escolar.

*Considerações históricas relativas às políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência*

Desde os primórdios da história da humanidade, a forma como a sociedade percebe a diferença entre as pessoas definiu em diferentes momentos as políticas públicas dirigidas a elas. SASSAKI (1994) aponta quatro fases na educação da pessoa “deficiente” a saber: a fase da exclusão, a fase da segregação, a fase da integração e a fase da inclusão. MENA (2000) resgata as referências históricas e o tratamento excludente destinado às pessoas deficientes. Na Antigüidade Clássica os deficientes físicos e mentais eram sumariamente mortos, como se pode ver em SÊNECA (4-65 d.C): "Nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos elementos nocivos" (MENA, 2000, p. 31).

E Platão escreve em seu Livro III de A República: “(A Medicina e a Jurisprudência) cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que forem corporalmente defeituosos (...) é o melhor tanto para os desgraçados quanto para a cidade em que vivem”. (MENA, 2000, p. 31)

Já ARISTÓTELES adverte em *A Política* (p.135): “§ 10 - Quanto a saber quais os filhos que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme”.

Segundo MISÉS (BRASIL, 1977), as práticas não eram homogêneas. Enquanto na Roma antiga, em alguns lugares, os deficientes eram submetidos a um processo de purificação para livrá-los de seus maus desígnios, em outros eles eram

sumariamente mortos.

As fases citadas, por outro lado, não são universais e há relatos que apontam para práticas heterogêneas e coexistência de modelos excludentes, segregacionistas e integradores, com variações históricas concretas (BRASIL,1997).

Na Idade Média, há relatos que indicam que os deficientes eram vistos como loucos e a eles eram destinadas práticas e espaços segregados. Ainda assim, havia contradições quanto ao entendimento sobre deficiências: ora eram tratados como algo a ser excluído, extirpado, às vezes isolado, segregado; e ora eram supervalorizados, recebendo, inclusive, algum privilégio legal.

Segundo MISÉS (BRASIL, 1997), em Santo AGOSTINHO (séc. V), encontra-se uma referência da concepção segregacionista em relação às pessoas com deficiência: “São, às vezes, tão repelentes que não têm mais espírito que o gado.” Também São Tomás de AQUINO (séc. X) propõe explicação para deficiência e assume um posicionamento de aceitação e não de repulsa: “É uma espécie de demência natural, não é absolutamente um pecado”.

PESSOTI (1984, p. 6-7) observa que a expansão do cristianismo elevou o *status* do deficiente de coisa à pessoa:

Para outros hierarcas a condição de cristãos, dos deficientes, os torna culpados até pela própria deficiência, justo castigo do céu, por pecados seus ou de seus ascendentes. É cristão e por isso merece o castigo divino e, no caso de condutas imorais, é passível do castigo humano também. Muitos chegam a admitir que o deficiente é possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações, para expulsá-lo. A ambivalência caridade–castigo é marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental.

A nova ética cristã impede a eliminação sumária e inaugura as práticas segregacionistas, mantendo os deficientes sob “cuidados”. Neste período, não havia clara distinção entre demência, doença mental, cegueira, deficiência mental, doenças

infecto-contagiosas, como a lepra e a tuberculose, por exemplo. As pessoas que estavam sob uma dessas condições passavam pelo regime de confinamento. A estes espaços segregacionistas GOFFMAN (1974, p. 11-18) denominou “instituições totais.”

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada [...] Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida (dormir, brincar, trabalhar) são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a seqüência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição.

No Renascimento, a deficiência passou a ser explicada a partir de causas naturais e a ter um caráter patológico. Os avanços da anatomia e fisiologia levaram Thomas WILLIS a afirmar, segundo PESSOTTI (1984, p.17-21), a correspondência entre falhas orgânicas e deficiência mental. A clínica médica contribuiu para questionar argumentos de natureza teológica e para explicar a natureza das deficiências. Especificamente a deficiência mental ganha uma base científica, porém de caráter extremamente orgânico e cerebrocentrista.

Os avanços técnicos e a dessacralização do corpo enfatizada pela explicação cartesiana fortaleceram as abordagens médicas de caráter compensatório e correccional.

Por outro lado, a consolidação das idéias empiristas de Locke inspirou o aparecimento de práticas educacionais destinadas a pessoas com deficiência (PESSOTTI, 1984, p. 21-23).

A partir daí, segundo MACHADO e ALMEIDA (1969), pode-se falar de uma educação especial. E os fatos a seguir nomeados fornecem um breve histórico da educação especial: a criação do alfabeto para surdos, pelo abade L'Épée, no século XVIII; a fundação da Sociedade de Cegos Trabalhadores, em 1784, por Valentim HAUY, com a criação de oficinas de trabalho baseadas no uso do tato; a experiência direta e concreta na educação da pessoa com deficiência, com Pestalozzi; as contribuições de JEAN ITARD (1775-1838), com registros obtidos na educação do “selvagem de Aveyron”; introdução, por FROEBE (1782-1852), de métodos baseados em jogos para educação de crianças normais e anormais e a fundação nos Estados Unidos de 19 escolas. (SEGUIN 1812-1880) .

O significado da educação especial passou a ser então normalizador, ou seja, passou a oferecer algum tipo de intervenção que compensasse a deficiência, buscando moldar o indivíduo segundo critérios de normalidade.

AMARAL (1998) destaca que os parâmetros de normalidade foram sendo considerados em função da eleição dos seguintes critérios:

- Critérios estatísticos baseados nas curvas de distribuição normal, que levaram em consideração, portanto, a média e a moda;
- Critérios de caráter estrutural/funcional, baseados na integridade da forma e da capacidade funcional;
- Critério de caráter psicossocial, baseado na construção de um “tipo ideal”, geralmente veiculado por um grupo dominante.

A Idade Contemporânea promoveu a existência de práticas segregadas com trânsito para as modalidades de educação comum, conhecido como sistema *mainstreaming* (corrente principal):

Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada “sistema de cascata”, que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no sistema da classe regular ao ensino especial. (MANTOAN, 1997).

Este sistema fomentou a criação de escolas especiais, bem como de classes especiais dentro da rede regular de ensino, fortalecendo a idéia de uma educação especial, que possibilitava práticas integradoras.

A evolução do sistema de integração deslocou o eixo das discussões anteriormente centradas na pessoa deficiente para a deficiência dos sistemas educacionais, com vistas a atender a uma demanda especial (COLL et al., 1995).

Para MENDES (1995, p. 50), essa compreensão motivou a criação de modelos educacionais baseados na qualidade do suporte requerido pela pessoa e não na deficiência que ela “porta”, com destaque para os seguintes tipos:

- a) Suporte intermitente – de natureza episódica, de curto prazo ou transitório, o suporte pode ser de baixa ou de alta intensidade;
- b) Limitado – consistente ao longo do tempo, o suporte pode ser limitado, mas não intermitente; requer uma pequena equipe, e os custos são menores que os níveis intensivos;
- c) Extensivo ou amplo – regular (por exemplo, diário) e apenas restrito a alguns ambientes;
- d) Pervasivo ou permanente – constante, de alta intensidade, fornecido em vários ambientes, é duradouro, envolve uma grande equipe de pessoas e mais intervenções do que o suporte extensivo ou por tempo limitado.

No final da década de 1980, surgiu no Canadá o movimento inclusivo, que

preconizava a abolição completa de serviços segregados e, portanto, o atendimento em classes comuns, mesmo às crianças severamente comprometidas. Este movimento foi ganhando força, com o envolvimento de outros países desenvolvidos como Estados Unidos e Inglaterra, e, como destaca SASSAKI (1994), foi-se delineando num conjunto de princípios, a saber:

- celebração das diferenças – aceitação da diferença como condição humana; ou seja, como atributo e não como obstáculo;
- direito de pertencer – direito de freqüentar e tornar-se parte de espaços comuns, de grupos de pessoas com e sem deficiência;
- valorização da diversidade humana – reconhecimento da subjetividade humana e suas múltiplas expressões como fator de enriquecimento entre as pessoas;
- solidariedade humanitária – construção do senso de comunidade e incremento das atividades de ensino e trabalho cooperativo;
- igual importância das minorias – oferta, acesso e promoção de práticas sociais, escolares, de lazer e de trabalho a partir da equalização de oportunidades;
- cidadania com qualidade de vida – consideração das pessoas a partir de suas potencialidades, viabilização de acesso e participação das pessoas independentemente de sua diferença, da natureza e do grau de diferença.

#### *Esclarecimentos de natureza teórico-conceitual*

MANTOAN (1997) chama a atenção para a diversidade de significados atribuídos ao termo *integração*. Para esta autora, a palavra ganhou força na década de

1960, nos países nórdicos, quando se questionavam as práticas sociais e escolares de segregação. Atualmente, em nível mundial, há uma tendência em adotar o conceito integração, quando se observa a coexistência de oferta educacional tanto no âmbito regular quanto no âmbito especializado, com possibilidade de trânsito entre essas duas modalidades. Ativistas do movimento pró-inclusão, como SASSAKI (1999), destacam ainda que o termo integração pertence a um ideário em que é a pessoa com necessidades especiais que deve adaptar-se à sociedade. Neste caso, ao se adotar o termo inclusão, sugere-se uma via de mão dupla, uma vez que também a sociedade deve adaptar-se às pessoas com necessidades especiais.

Conforme MANTOAN (1997), a *inclusão* refere-se à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos. O objetivo é não deixar ninguém fora do ensino regular. A inclusão supõe uma mudança radical na perspectiva educacional, do trabalho, enfim, social. A construção de uma sociedade inclusiva supõe o engajamento de toda a sociedade e não somente das pessoas com necessidades especiais. Supõe mudanças nos espaços comuns que incluem desde soluções arquitetônicas (critérios de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais) até, por exemplo, a adoção de uma segunda língua nas escolas, como é o caso da língua de sinais, que poderia ser ensinada tanto aos alunos com deficiência auditiva quanto àqueles sem deficiência auditiva. A língua de sinais comporia, assim, o currículo comum. A proposta é a criação de escolas inclusivas, em que todos os funcionários, corpo discente e docente recebam apoio técnico/instrumental.

Entende-se por *inserção* a colocação da pessoa com necessidades especiais em espaços comuns sem a devida alteração nas condições ambientais (MANTOAN, 1997). Chama-se atenção, no entanto, para o fato de o termo estar vinculado à idéia de colocação, e sendo reincidentemente utilizado para referir-se tanto à integração como à inclusão (MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1999).

Ainda no que se refere a questões de natureza conceitual, MAZZOTTA (1999) adverte que urge reconsiderar o uso da expressão *com* necessidades educacionais especiais, em lugar da expressão corrente em textos oficiais *portador* de necessidades educacionais especiais porque, segundo o autor, não é possível alguém portar necessidades.

Outra ressalva que atravessa a questão conceitual é o uso generalizado da expressão *deficiente*, o que implica na redução da pessoa com deficiência à sua condição.

É comum a crença de que a deficiência produza uma expressão subjetiva mais ou menos homogênea, e generalizações grosseiras acontecem, como nos exemplos citados por AMARAL (1998, p.18): “Todos os deficientes físicos são revoltados ou gênios intelectuais. Os cegos são cordatos, o surdo é isolado e a pessoa com síndrome de Down é a meiguice personificada”.

A psicologia estruturalista endossou tais generalizações, tendo em vista que preconiza uma estabilidade e “fixidez” do sujeito. Também a psicologia do controle perpetua idéias estáticas quanto à expressão subjetiva, acreditando fortemente na estabilidade e previsibilidade do comportamento humano. Vale ressaltar, é importante considerar a deficiência, mas não reduzir o sujeito a ela.

Em vez de *pessoa deficiente*, o que traz uma conotação de incapacidade total para realizar tarefas e impedimento para o convívio social, o uso da conjunção *com* (*pessoa com deficiência*) muda totalmente o entendimento, pois considera que ela tem uma capacidade restritiva em relação a uma habilidade e/ou acuidade, mas que isto não a impede de se desenvolver em outros aspectos.

Esta discussão que se dá também em nível conceitual é produzida no

embate e no fluxo da realidade e da produção teórica como expressão da subjetividade social, da diversidade humana, da força do posicionamento ideológico na produção do saber e na força que a veiculação do saber pode produzir sobre a realidade concreta.

A questão da inclusão deve ser considerada como fenômeno complexo, multideterminado e multifacetado. A apreensão do fenômeno como “coisa objetivada” e, portanto, como algo homogêneo e linear, exterior a um contexto e práticas sociais, leva a equívocos e apreciações ingênuas. Como realidade complexa, sua compreensão no campo psicológico se transversaliza como campo político, jurídico, histórico, local e mundial, com múltiplas configurações subjetivas.

Há propostas vinculadas a organismos internacionais que ganharam força mundial em virtude de experiências locais de alguns países como Estados Unidos, Canadá, França, Espanha e Inglaterra. Em função de acordos supragovernamentais, foram realizadas conferências que congregaram inúmeros países, dentre eles o Brasil. Essas conferências culminaram em assinatura de documentos-compromissos no sentido de promover uma “Educação para todos”, influenciando a introdução do ideário integrador e inclusivista na legislação e políticas públicas dos países-membros: Declaração de Jontiem em 1991 e a Declaração de Salamanca em 1994 (CARVALHO, 2000). No Brasil, especificamente, as propostas ganharam, assim, uma configuração verticalizada, tendo em vista que não emergiram diretamente de setores organizados da educação especial e nem de entidades vinculadas aos direitos de pessoas com deficiências, sendo primeiramente encampadas pelo Estado.

Propostas com forte orientação neoliberal, vinculadas aos movimentos de vida independente e engajadas em propósitos de uma sociedade inclusiva enfatizam o trabalho, o lazer, os esportes inclusivos. Assim a inserção da pessoa com deficiência adquire um significado de absorção pelo mercado de trabalho, em que incluir significa também viabilizar condições de funcionalidade produtiva (SASSAKI, 1994).

Há também propostas mais especificamente ligadas à questão da inclusão como uma garantia do acesso a uma educação de qualidade que atinja todas as pessoas, independentemente da diferença e do grau da diferença que a pessoa tenha. Considera-se que todas as pessoas são diferentes em relação às outras pessoas e de si mesmas, se levarmos em conta diferentes momentos do próprio desenvolvimento (SAPON-SHEVIN, 1990; STAINBACK e STAINBACK, 1999; MANTOAN, 1997; CARVALHO, 2000; PROJETO CALEIDOSCÓPIO, 2000).

Algumas ponderações, no entanto, devem ser colocadas. Em primeiro lugar, deve-se considerar que as experiências com sucesso em outros países tiveram a ver com a trajetória histórica desses países e basicamente com o envolvimento direto das próprias pessoas portadoras de algum tipo de deficiência e seus familiares e, portanto, tiveram um caráter de conquista no campo político.

Em segundo lugar, não há como se falar de inclusão da pessoa com deficiência em um modelo vigente de produção sem passar pela conquista de um espaço também no mundo do trabalho, sob pena de se estar defendendo uma versão romântica e despolitizada deste processo. Porém é importante considerar a inclusão como fenômeno que interpenetra seu contrário – a saber, a exclusão –, sem a qual o modo de produção capitalista não se sustentaria. A superação da exclusão social implica derrocada e ultrapassagem de modos de produção baseados na submissão humana. A história da humanidade comportou em diferentes momentos inclusão e exclusão da pessoa com deficiência, o que leva a crer que o processo de inclusão não pode ser reduzido ao nível econômico, mas que modos de produção baseados na exploração humana tendem a inviabilizar a participação das pessoas nas esferas política e econômica e produzir outras formas de exclusão. Dados do Instituto Interamericano situam as pessoas com deficiência entre as mais pobres (INSTITUTO INTERAMERICANO SOBRE DEFICIÊNCIA, 2001).

Em terceiro lugar, há que se considerar que o atendimento à pessoa com deficiência em espaços segregados é considerado por muitos como uma conquista e que a desmontagem da educação especial pode, em alguns casos, estar vinculada às políticas de “Estado Mínimo”, que vão promovendo a delegação de poderes anteriormente do Estado à sociedade civil e organizações não-governamentais.

Em quarto lugar, há um risco em considerar a pessoa com deficiência simplesmente como diferente, tendo em vista que esta aparente inclusão pode causar equívocos, como no caso de conferir tratamento igual a pessoas que tiveram em suas experiências de vida oportunidades completamente diferenciados. Como aponta AMARAL (1998), há uma distância enorme entre usar lentes corretivas de miopia e ser cego. Neste sentido, é importante considerar a deficiência para que a diferença significativa não se converta em desigualdade. A equalização refere-se, pois, às oportunidades e não às pessoas.

Há casos, por exemplo, de algumas pessoas com deficiência auditiva que, apropriando-se da língua de sinais, defendem que esta não se trata apenas de uma alternativa no instrumento de comunicação, mas esta apropriação produz uma forma peculiar de expressão. Há quem fale em torno não de uma linguagem da comunidade surda, mas em torno de uma cultura surda, dado o caráter essencialmente semiótico da cultura.

Por fim há que se ouvir os implicados neste processo. As próprias pessoas com deficiência não são unânimes ao considerar a modalidade de atendimento que preferem. Há engajamento e resistência por parte dessas pessoas.

### *O movimento pró-inclusão em âmbito mundial*

O atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais,

preferencialmente na rede regular de ensino, integra um conjunto de ações na esfera mundial, sob a coordenação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que visa promover educação para todos.

No ano de 1978, a Inglaterra divulgou um relatório conhecido como *Warnoc*, relativo à educação especial, que sugere, pela primeira vez, a substituição da classificação baseada em deficiências, para uma terminologia ampla, com base nos suportes educacionais requeridos, que foi mundialmente acolhida. Trata-se da denominação “necessidades educacionais especiais”. O documento conclamou o envolvimento dos familiares de pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como a sociedade em geral, no sentido de eliminar barreiras físicas e atitudinais para completa inclusão das pessoas com deficiências em todas as esferas da vida produtiva: trabalho, lazer, cidadania (CARVALHO, 2000).

Em junho de 1994, uma conferência congregou representantes de 92 países em Salamanca, na Espanha, quando se estabeleceram Linhas de Ação para uma Educação Integradora, em que se configuraram os seguintes princípios (BRASIL, 1994, p. 5-9):

- educação das pessoas com deficiência como parte de uma estratégia global de ação – reconhecimento da necessidade e urgência de o ensino ser ministrado no sistema comum de educação;
- integração – oferta de modalidades de atendimento comum às pessoas com e sem deficiência;
- educação e escola para todos – oferta de vagas, acesso e garantia de qualidade para todas as pessoas;
- educação de qualidade – que contemple as diferenças e as necessidades específicas de cada um como direito do indivíduo e responsabilidade governamental.

No documento elaborado, há recomendações quanto à implementação de uma educação integradora e são apontadas diretrizes para a construção de um sistema de ensino que responda ao déficit internacional.

Em 1999, o Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência congregou representantes de 50 países, em Washington, e reafirmou, dentre outras reivindicações, a construção de uma educação inclusiva e igualitária. Houve a assinatura de um documento-compromisso (DECLARAÇÃO de WASHINGTON, 1999), no sentido de promover mudanças amplas no âmbito da legislação e políticas públicas voltadas para aspectos sociais e promoção de uma vida cada vez mais independente às pessoas com deficiência.

*O processo de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) e o movimento pró-inclusão no Brasil*

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB n.º 9.394/96 – (BRASIL, 1996), a Educação Especial no Brasil constitui-se numa modalidade de educação que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil (0-6 anos) até o ensino superior e caracteriza-se por um conjunto de recursos educacionais (aparelhos e equipamentos especiais) e de estratégias de apoio à disposição de todos os alunos, com a oferta de diferentes alternativas de atendimento (adaptações curriculares e adaptações de acesso ao currículo). O atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino encontra amplo respaldo legal.

*A legislação nacional e a educação especial*

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”[...].

A Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 2001, p. 2-5), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, no artigo 24, da Sessão II, que versa sobre Educação, estabelece: “f - A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.” E no que se refere à criminalização por preconceito, prevê em seu art. 8.º:

Constitui crimes puníveis de reclusão de 01 (um) a 04 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição do aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados à deficiência que porta.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) prevê: “Art. 54 - É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Os dispositivos que regem a educação especial encontram-se no título V da Lei 9.394/96, que apresenta Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, aponta para o oferecimento da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais e, em seu artigo 58, ratifica a tendência de uma educação integradora:

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1.º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola

regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2.º - O atendimento educacional será feito em classe, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A mesma Lei, em artigo seguinte, no entanto, reflete a presença de um ideário inclusivista e, portanto, a ambivalência do projeto nacional:

Art. 59 - Os subsistemas de ensino assegurarão aos educandos com NEE:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A coexistência dessas duas tendências aponta para o engajamento de organizações civis que participaram da tramitação do projeto da lei e reflete as contradições e a diversidade no entendimento da educação especial e da inserção escolar da pessoa com NEE pela integração e inclusão.

Conforme já abordado, a terminologia “necessidades educacionais especiais” convive com definições amplas que incluem o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios de aprendizagem (modelo espanhol). No Brasil, na época da promulgação da Lei n.º 9.394/96, a definição de necessidades

especiais restringia-se às deficiências de caráter sensorial, mental, física, múltipla, condutas típicas e altas habilidades, a seguir serão caracterizadas.

### *Caracterização da clientela do Ensino Especial*

Segundo diretrizes do MEC/SEESP-1993 (GOIÁS, 1994), são consideradas pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE) os portadores de:

- a) Deficiência mental – segundo a Associação Americana para a Deficiência Mental (1992), o portador de deficiência mental é aquele que apresenta limitações substanciais no desenvolvimento atual, caracterizando-se por um desempenho intelectual consideravelmente abaixo da média, existindo concomitantemente com outras limitações em duas ou mais áreas de comportamentos adaptativos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades domésticas, competências sociais, desempenho na comunidade, auto-suficiência, saúde, segurança, desempenho acadêmico mínimo, lazer e trabalho (GOIÁS, 1994, p.28).
- b) Deficiência auditiva – é considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e hipoacúsico, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva. A audição é usualmente medida em decibéis (db) – unidade sonora que mede a intensidade ou volume dos sons em Hertz (hz), unidade que determina o comprimento da onda sonora e frequência do som, ou seja, a capacidade de perceber sons graves e agudos. Quanto à classificação, a deficiência auditiva pode ser considerada leve, quando a perda auditiva é de 15 a 20 db; moderada, com perda auditiva de 31 a 60 db; severa, se a perda auditiva é de 61 a 90 db; e profunda, superior a 90 db.

- c) Deficiência visual – é a incapacidade total ou parcial do uso da visão. Quando a incapacidade é total, o indivíduo é cego; se é parcial, tem visão subnormal ou reduzida. A classificação para essa deficiência é a seguinte: 1) cegos – são os que possuem no melhor de seus olhos, após correção, visão inferior ou igual a 1/10 da visão considerada normal, conforme estabeleceu a Conferência Interamericana para o Bem-estar dos Cegos, realizada em 1961 (GOIÁS, 1994). Com base em tais características, a pessoa pode possuir um grau mínimo de acuidade visual, chamada “visão residual”; 2) visão subnormal ou visão reduzida – é caracterizada pela acuidade visual dentro dos limites de 1/10 e 3/10 da visão considerada normal, após correção segundo descrição de ASHCROFT (GOIÁS, 1994). As pessoas portadoras de visão subnormal são capazes de ler material impresso a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos com letras ampliadas e equipamentos especiais. Não é considerado deficiente visual o indivíduo que possui problemas de acuidade visual corrigidos após o uso de lentes (GOIÁS, 1994).
- d) Deficiência física – é uma variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões, sejam neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou ainda de mal-formações congênicas ou adquiridas. Estas condições implicam serviços especiais, equipamentos, adaptações, mobiliários e materiais específicos, protéticos, ortopédicos e outros, como membros artificiais, cadeiras de rodas, cadeiras adaptadas etc. (GOIÁS, 1994).
- e) Deficiência múltipla – portadores de deficiência múltipla são pessoas que apresentam associadas duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva e física), com comprometimentos

que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (GOIÁS, 1994).

- f) Condutas típicas – os portadores de condutas típicas são educandos que apresentam manifestações comportamentais típicas de síndromes e quadros psicóticos, psiquiátricos ou neurológicos, que acarretam atraso no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social em grau que requer atendimento educacional especializado. Ex: autismo, síndrome de Rett (GOIÁS, 1994).
- g) Altas habilidades – são considerados portadores de altas habilidades indivíduos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em quaisquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musical e capacidade psicomotora (GOIÁS, 1994).

Na Tabela 1, a seguir, tem-se a evolução da matrícula dos alunos com necessidades especiais classificados por tipo de deficiência ou necessidade. Dela pode-se concluir que a busca pela escolarização e a oferta de vagas triplicou para o atendimento da pessoa com deficiência visual, física e superdotada, duplicou para o atendimento da deficiência múltipla, cresceu para o atendimento da pessoa com deficiência auditiva e mental e decresceu no atendimento da pessoa “com problemas de conduta”.

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA

-	1996		1997		1998		1999		96-98 % de Evolução
	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	Quant. Alunos	Distr. %	
Total Brasil	201.142	100,0%	334.507	100,0%	337.326	100,0%	374.120	100,0%	89,0%
Deficiência Visual	8.081	4,0%	13.675	4,1%	15.473	4,6%	18.629	5,0%	130,5%
Def. Auditiva	30.578	15,2%	43.241	12,9%	42.584	12,6%	47.810	12,8%	56,4%
Def. Física	7.921	3,9%	13.135	3,9%	16.463	4,9%	17.333	4,6%	118,8%
Def. Mental	121.021	60,2%	189.370	56,6%	181.377	53,8%	197.996	52,9%	63,6%
Def. Múltipla	23.522	11,7%	47.481	14,2%	42.582	12,6%	46.745	12,5%	98,0%
Probl. de Conduta	9.529	4,7%	25.681	7,7%	8.994	2,7%	9.223	2,5%	3,2%
Superdotação	480	0,2%	1.724	0,5%	1.187	0,4%	1.225	0,3%	150,6%
Outras	-	-	-	-	28.666	8,5%	35.165	9,4%	22,7%

Fonte: MEC/INEP/SEEC

*Modalidades de atendimento oferecidas às pessoas com NEE*

São as seguintes as modalidades de atendimento oferecidas segundo descrições da Superintendência de Ensino Especial de Goiás (GOIÁS, 1994):

- a) Escola especial – instituição especializada destinada a atender educandos portadores de deficiência em grau acentuado (severo ou

profundo). Caracteriza-se pela ausência quase total da linguagem e pela incapacidade de adquirir hábitos de higiene bem como pela necessidade de assistência contínua no vestir, no comer e no asseio. A escola, então, deve utilizar recursos didáticos apropriados, equipamentos adequados e quadro de pessoal especializado (fisioterapeuta, médico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional).

- b) Classe especial – instalada em escola do ensino regular, caracteriza-se pelo agrupamento de um pequeno número de alunos, devidamente diagnosticados como portadores de determinada deficiência que, em dado momento, não têm condições de freqüentar a classe comum e que estejam cursando a pré-escola, 1.<sup>a</sup> série ou 2.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Para esta classe deve ser destinado um professor devidamente habilitado para a função, e o currículo oferecido é o vigente no ensino fundamental, considerando-se o ritmo de aprendizagem e as necessidades do aluno.
- c) Classe integradora – instalada em uma escola da rede regular, caracteriza-se por ser constituída de alunos portadores de deficiência mental leve e alunos comuns que cursam a mesma série da pré-escola à 4.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. É uma classe com no máximo 20 alunos e está sob a regência de um professor do ensino regular com apoio de professor do ensino especial.
- d) Classe comum com apoio pedagógico – modalidade de atendimento em que o aluno freqüenta a classe comum e em horário contrário a este recebe apoio pedagógico de um professor especializado, pelo menos duas vezes por semana.
- e) Sala de estimulação essencial – destinada ao atendimento de crianças entre 0 e 3 anos, identificadas como deficientes ou consideradas de alto risco, para orientação e execução de atividades terapêuticas

educacionais voltadas para o desenvolvimento global da criança.

- f) Atendimento hospitalar e domiciliar – modalidade de atendimento segregativa e transitória, que busca oferecer escolaridade a alunos temporariamente afastados do convívio escolar devido a problemas de saúde. A permanência do aluno nesta modalidade de atendimento pode ser curta ou longa, dependendo de suas condições incapacitantes.

Convém ressaltar, essas modalidades de atendimento vigoraram até 1999 e algumas delas permanecem até hoje.

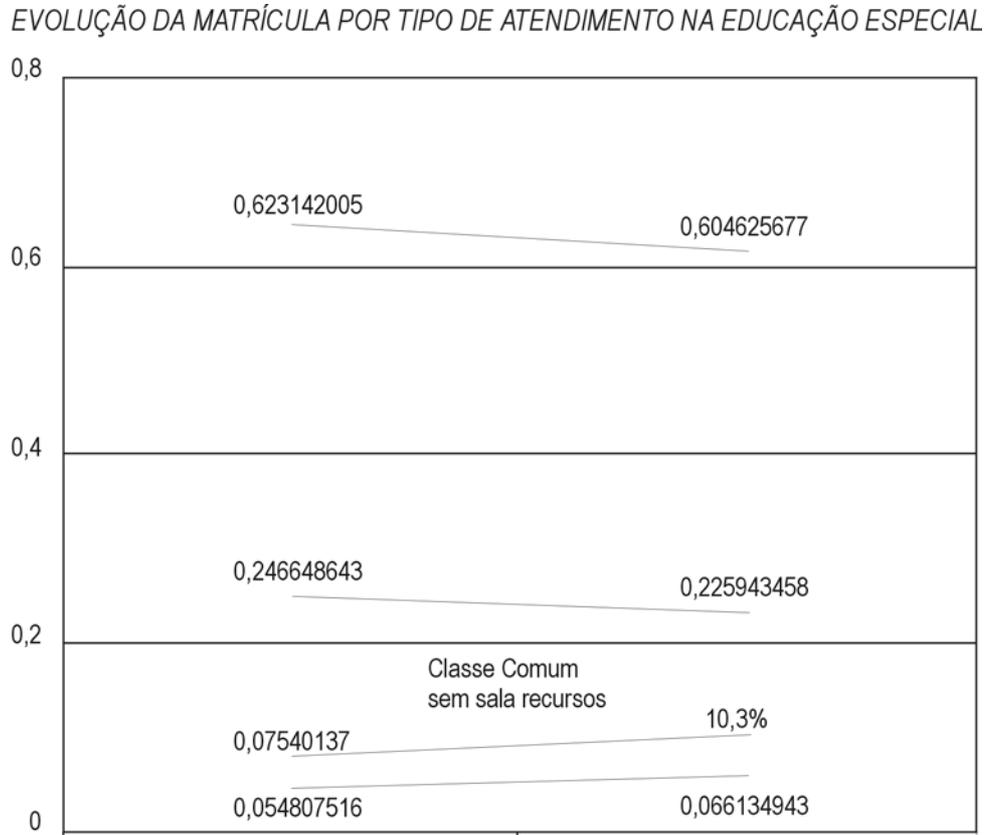
Nas Tabelas 2 e 3, que se seguem, apresentam-se os dados das matrículas da educação especial por modalidade de atendimento, no período de 1998 e 1999, e sua evolução por tipo de atendimento, em que se observa um pequeno decréscimo da matrícula em serviços segregados, como a escola especial e a classe especial. Em contrapartida, há um avanço de matrículas nas classes comuns, com ou sem apoio das classes de recursos.

TABELA 2 – MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO, NO BRASIL: 1988-1999

	1998		1999		% Crescimento
	-	%	-	%	
Classe comum sem sala de recursos	25.435	7,5%	38.646	10,3%	51,9%
Classe comum com sala de recursos	18.488	5,5%	24.743	6,6%	33,8%
Classe Especial	83.201	24,7%	84.532	22,6%	1,6%
Escola Especializada	210.202	62,3%	226.208	60,5%	7,6%
Total	337.326	100,0%	374,129	100,0%	10,9%

Fonte: MEC/INEP/SEEC

TABELA 3 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA POR TIPO DE ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO BRASIL



*A pesquisa educacional e a psicológica na área de educação especial*

No final da década de 1980 e início da década de 1990 observou-se um interessante fenômeno em termos de produção acadêmica na área educacional e psicológica: avolumaram-se os estudos sobre fracasso escolar (PATTO, 1986; CARRAHER, 1990), que denunciavam a exclusão de milhares de brasileiros pobres do ensino comum e as relações dramáticas que se estabeleciam entre professores e alunos.

No âmbito da educação especial, alguns trabalhos (SALAZAR, 1986; MACHADO, SOUSA e SAYÃO, 1996; MOISÉS e COLLARES, 1998) assumiram uma perspectiva crítica, levantaram alguns questionamentos e colocaram em xeque o

processo de diagnóstico e as confusões acerca da amplitude de categorias diagnósticas que vinham tirando as crianças das camadas populares da educação comum e colocando-as nos serviços de atendimento supostamente especializados, sob o rótulo de deficientes.

Para MACHADO, SOUZA e SAYÃO (1996, p.72),

a leitura de prontuários de alunos que freqüentam as classes especiais para deficientes mentais e dos laudos emitidos demonstra graves equívocos no processo de avaliação psicológica, quer em função de considerar que a base do problema escolar é de caráter estritamente emocional, familiar e cognitivo, quer em função dos instrumentos utilizados tradicionalmente pelos psicólogos para sua realização.

MACHADO, SOUZA e SAYÃO (1996) ainda acrescentam que os prontuários refletem concepções superadas de inteligência, com a localização das causas do fracasso escolar ou da deficiência exclusivamente na criança ou nas relações familiares e selando o destino das crianças com afirmações definitivas quanto ao seu desempenho, sem levar em conta a qualidade e pertinência das intervenções pedagógicas.

PATTO (1995, p.16) assevera:

Laudos invariavelmente ausentes de substrato teórico, mergulhados no senso comum, lacônicos, arbitrários, carentes de crítica, feitos com uma displicência reveladora de desrespeito pelo cliente e de certeza de que as pessoas vítimas dessas práticas não têm nenhum poder a opor ao poder técnico, servem, na verdade, para estancar a carreira escolar de tantos pequenos brasileiros.

MENDES (2000) situa a questão do diagnóstico para ingresso no ensino especial como o tema que mais mereceu esforço de pesquisa na última década na área de NEE e considera que dentre as sugestões apontadas nesses trabalhos aparece a melhoria na formação dos profissionais envolvidos no diagnóstico.

No que se refere especificamente à integração de crianças com NEE na rede regular de ensino, admitindo-se inclusive o atendimento em classes especiais, (FERREIRA, MENDES e GLAT, 2000, p. 25) fazem a seguinte afirmação:

A maioria das pesquisas, tanto os estudos de campo junto às escolas e instituições especializadas, aos diferentes níveis de ensino, quanto as produções de natureza mais teórica, destaca a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais que trabalham em serviços educacionais para pessoas com NEE na formação do professor do ensino comum, bem como de superar a noção de formação e atuação do professor especializado em educação especial.

### *A redefinição da política nacional para pessoas com NEE*

No ano de 1999, houve uma ampliação e redefinição da concepção de NEE, assim entendidas:

NEE – podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Crianças com deficiência e bem dotadas;
- Crianças trabalhadoras e que vivem nas ruas;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias lingüísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 1999, p. 23)

Essa redefinição afina-se com a proposta de uma educação que contemple a diversidade humana em suas múltiplas expressões, e esta concepção ampla já vinha motivando projetos municipais e estaduais no âmbito da educação regular, como a educação baseada em ciclos (PARANÁ, 1987; SÃO PAULO, 1993; PORTO ALEGRE, 1995), a Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994), a Escola Candanga (DISTRITO FEDERAL, 1997), Projeto Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1993) e as classes de aceleração (MG, SP e GO, 1998) (SILVA, 1997, p. 46-48).

Esses projetos, embora ligados a realidades locais diferentes e apoiados em referenciais teóricos distintos (construtivismo pós-piagetiano, Paulo FREIRE e VYGOTSKY), têm como base comum a defesa de uma educação de qualidade para as crianças das camadas populares, a correção das defasagens idade-série decorrentes do fracasso, repetência e evasão escolar no atendimento à diversidade social e cultural.

*O processo de integração de crianças com NEE e o movimento pró-inclusão em Goiás*

Seguindo as diretrizes da educação nacional foi criada em 1987 a Superintendência de Ensino Especial em Goiás, com o objetivo de executar políticas de educação especial em todos os níveis de ensino – da pré-escola à educação superior – num trabalho conjunto com as outras superintendências (ensino superior, fundamental) dando cumprimento aos princípios básicos da Educação Especial. As “diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades educativas especiais” são as seguintes (GOIÁS, 1994):

- Integração – caracterizada como um processo dinâmico e orgânico, envolve esforços dos diferentes setores da sociedade, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas com NEE tornarem-se parte integrante da comunidade, obedecendo-se aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos;
- Normalização – definida no sentido de proporcionar às pessoas com NEE as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que têm as outras pessoas, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades;
- Individualização – individualizar o ensino significa valorizar as

diferenças individuais, dando-se à pessoa com NEE o que ela precisa para o seu desenvolvimento pleno, levando-se em conta as potencialidades e limitações de cada um;

- Interiorização — entendida como expansão do atendimento ao interior do Estado, às periferias urbanas e zonas rurais, enfim, onde exista clientela, com estímulo à implantação de novos serviços e valorização das iniciativas comunitárias que surgirem.

Segundo dados oficiais de 1998, de um universo de 13.769 alunos especiais, 3.000 encontram-se integrados à rede regular de ensino em classes especiais e comuns e recebendo apoio pedagógico (GOIÁS, 1998).

A implantação de classes especiais para deficientes mentais leves (DML) na rede regular de ensino, no Estado de Goiás, deu-se em meados de 1974.

Em 1992 implantou-se na Escola Estadual José Honorato a primeira classe especial para deficientes visuais e visava oferecer atendimento no nível pré-escolar, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries para posterior integração do deficiente visual (DV) à classe comum.

O atendimento à criança com deficiência auditiva em escola regular do ensino fundamental iniciou-se em 1982, na Escola Estadual José Carlos de Almeida, e, em 1983, na Escola Estadual José Honorato. Esta experiência durou até o ano de 1991, quando foram criadas duas classes especiais para atendimento ao deficiente auditivo (DA) na Escola Estadual Gracinda de Lourdes.

Em 1993 a SUPEE (Superintendência de Ensino Especial), atual SUEE, iniciou o projeto experimental “Implantação de Classes especiais para o DMM na rede regular de ensino: uma proposta integradora”. Esta implantação deu-se no curso

primário de Aplicação do IEG, atendendo oito crianças entre 6 e 9 anos de idade. Nos anos posteriores foram criadas classes especiais para crianças com diagnóstico de deficiência mental moderada (GOIÁS, 1993).

A pesquisa psicológica e educacional, que apontava a falência do atendimento em classes especiais marcadas pela repetência e fracasso escolar bem como os equívocos no diagnóstico, que tornavam as classes especiais depósitos de crianças normais das camadas populares excluídas do sistema escolar, motivou, em âmbito nacional, campanhas integradoras veiculadas pela mídia, como foi o caso do Projeto “Turma do Bairro” (BRASIL, 1998). Campanhas como essa motivaram a procura por atendimento educacional nas “escolas da vizinhança”.

Como implementação da política educacional integradora desencadeada pelo MEC, em Goiás, no ano de 1999, foram extintas as classes especiais destinadas ao DML, e os alunos delas egressos foram paulatinamente inseridos em classes comuns da rede regular de ensino. O levantamento empírico que compõe a presente pesquisa refere-se, portanto, exatamente a este período (1999).

Na seqüência da implementação da política inclusivista, seria lançado o Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (GOIÁS, 2001). Como o próprio nome enfatiza, a proposta apóia-se no conceito amplo de diversidade e, a despeito da orientação integradora veiculada pelo MEC, defende a inserção que culmine na inclusão (Anexo).

A efetiva inclusão constitui-se num processo que não pode ser obtido por imposição legal ou implantação vertical de uma política educacional e tem encontrado adesão e resistência entre os envolvidos, a saber: administradores de escolas e oficinas especiais privadas e conveniadas, professores, pessoal técnico-administrativo, pessoas com necessidades educacionais especiais, pais e comunidade.

Um dos importantes pólos de resistência ao atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais é o professor da classe comum.

Pesquisas educacionais sobre a formação de professores têm alertado para o sentido da resistência e ceticismo dos professores em relação às mudanças propostas pelas políticas educacionais, o caráter autoritário e vertical dessas mudanças e a falta de investimento na qualificação docente.

Tradicionalmente, no Brasil, a alternância de grupos políticos no poder provoca o abandono de projetos implantados pelo grupo antecessor e a propositura de novos projetos. Não raras vezes, estes são abandonados sem terem sequer passado por um processo de avaliação; simplesmente, são substituídos, formando o que PATTO (1998, p. 32) chama de “camadas e camadas de reformas educacionais que vão esterilizando o solo das escolas e formando professores descrentes e avessos à idéia de mudança de seu dia-a-dia institucional”.

Entende-se que muitas destas reformas são bem intencionadas e teoricamente bem fundamentadas. A questão é que emergem dos quadros da Administração Pública sem referência às condições históricas concretas e sem envolvimento, em sua concepção, do quadro docente, dos alunos e do pessoal administrativo diretamente ligado à escola.

A questão do processo de alienação–desqualificação e formação do professor tem sido alvo de inúmeras pesquisas (NÓVOA et al., 1995) e este será o nosso foco de análise no capítulo que se segue.

## CAPÍTULO I

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO ESPECIAL

#### *VERSUS* A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA

#### EDUCAÇÃO DE ESPECIAL QUALIDADE

Podemos afirmar, sem risco de estarmos exagerando, que a efetiva qualidade democrática da educação depende, fundamental e concomitantemente, de um duplo processo: de um lado, inverter a lógica da desigualdade social que tipifica o país com a distribuição de renda mais perversa do planeta, de sorte que as crianças e jovens possam chegar à escola em condições dignas; de outro lado, resgatar a dignidade do professorado, propiciando-lhe condições de uma efetiva formação continuada que lhe permita fazer a mediação entre os processos de conhecimento que se produzem nas relações sociais e culturais e o conhecimento escolar.

Gaudêncio Frigotto

No capítulo anterior buscou-se situar historicamente o fenômeno da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. Levantaram-se peculiaridades relativas ao movimento pró-inclusão em âmbito mundial e local e apontaram-se como um dos entraves para inclusão das pessoas com NEE a resistência dos professores das classes comuns e a descrença desses profissionais no que tange às decisões e reformas na esfera das políticas educacionais.

Alijados do processo de concepção e céticos em relação às reformas educacionais os professores acabam por rejeitar acriticamente e sumariamente tudo quanto a elas se referem. A divisão do trabalho educativo entre os que pensam a educação (especialistas) e os que executam programas (professores) compõem o “pacote” de receitas de inspiração tecnicista que visam à racionalização do trabalho educativo (FRIGOTTO, 1996).

Alienados de seu trabalho e excluídos da construção do saber, os professores, por vezes, alimentam um “circuito perverso”<sup>2</sup>, fazendo da escola instrumento de normalização que paradoxalmente acentua as desigualdades e naturaliza a exclusão social.

Para ESTEVE (1995), os professores enfrentam a sua profissão numa atitude de desilusão e renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social. Este autor introduz a expressão “mal-estar docente”, com o que pretende resumir “o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.”

A questão da formação de professores ganhou destaque na pesquisa educacional a partir dos anos 90 e, longe de formar um bloco homogêneo de conhecimentos, diluiu-se em tendências que ora privilegiaram o domínio de conteúdos, ora privilegiaram o domínio de técnicas de ensino como fundamento da ação docente.

#### *Algumas perspectivas em relação à formação de professores*

Vários autores que se dedicaram ao estudo desse tema propuseram classificações de acordo com as diferentes perspectivas ideológicas dominantes (SACRISTAN e PÉREZ-GÓMEZ, 2000; DEMAILLY, 1997). PÉREZ-GÓMEZ (2000) propõe a seguinte classificação quanto às perspectivas adotadas em políticas de formação de professores:

- A Perspectiva Acadêmica privilegia a transmissão pelo professor de conteúdos acumulados pela humanidade. Dentro desta perspectiva, podem-se diferenciar dois enfoques, a saber: o enfoque enciclopédico e o enfoque compreensivo.

---

<sup>2</sup> Segundo Almeida (1999, p. 14), o circuito perverso é uma tendência da emoção que aparece nas circunstâncias de inaptidão do indivíduo, cuja incompatibilidade com a atividade racional provoca ainda maior deficiência.

Segundo o enfoque enciclopédico, o professor é visto como um intelectual. Há uma ênfase no “saber específico de uma disciplina” em detrimento do “saber ensinar”.

De acordo com a concepção do ensino como transmissão dos conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimentos, esse enfoque propõe a formação do professor/a como a de um especialista num ou vários ramos do conhecimento acadêmico. Quanto mais conhecimento possua, melhor poderá desenvolver sua função de transmissão.” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 354)

Esse enfoque supõe uma homogeneidade tanto do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado quanto do ponto de vista dos “receptores”.

Segundo o enfoque compreensivo, o professor se mantém como um intelectual. Através de técnicas didáticas, transmite e articula de forma eficaz, ativa e significativa o conteúdo essencial, integrando-o às aquisições prévias dos alunos.

O conhecimento da disciplina ou disciplinas-objeto de ensino, bem como o domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz ativa e significativa das mesmas constituem as competências fundamentais do professor/a dentro desse enfoque. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 355)

- A Perspectiva Técnica: confere ao ensino *status* e rigor da ciência aplicada. Aplica os princípios de funcionalidade técnica ao ensino e enfatiza o caráter do produto final (resultado), bem como de eficácia de meios econômicos para obtenção destes. O professor torna-se um técnico. Há uma transposição do modelo tecnológico para o ensino. A própria relação que o professor estabelece com a situação de aprendizagem passa a ser um pressuposto homogêneo em que seguindo um receituário previamente estabelecido chega-se inevitavelmente ao resultado preconizado.

Esta perspectiva foi vigorosamente criticada por Shön, citado por PÉREZ-GÓMEZ (2000), como modelo da “racionalidade técnica”, que reduz a atividade docente a um saber instrumental.

Shein, também citado pelo mesmo autor, distingue três componentes no conhecimento profissional veiculado por influência da perspectiva técnica:

Um componente de ciência básica ou disciplina subjacente, sobre a qual descansa a prática ou sobre a qual esta se desenvolve (em nosso caso, por exemplo, a psicologia ou a sociologia da educação).

Um componente de ciência aplicada ou engenharia do qual se derivam os procedimentos cotidianos de diagnósticos e solução de problemas (a didática).

Um componente de competências e atitudes que se relaciona com sua intervenção e atuação a serviço do cliente, utilizando o conhecimento subjacente básico e aplicado (competências e habilidades para a comunicação na aula). (PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p. 356).

Para o autor referido, esta subdivisão tem a pretensão clara de conferir *status* diferenciado às pessoas que trabalham nestes diferentes níveis. Há uma hierarquia que privilegia o saber produzido pela ciência básica como saber “puro e acadêmico” e que concebe o saber de “comunicar o saber” (saber do professor) como uma “zona impura” e dissociada da produção do saber. Essa concepção alimenta a divisão social do trabalho, impermeabiliza o campo teórico do campo prático e subordina este último.

A partir desta perspectiva, a concepção de formação do professor converte-se em instrumentalização. Surgem, então, as modalidades de treinamento e tomada de decisão.

O modelo de treinamento visa estabelecer uma correlação entre comportamentos docentes observáveis e rendimento acadêmico de estudantes. Sua lógica é bem clara e simples: se por meio da investigação didática, dentro do

paradigma processo-produto, conseguem-se estabelecer relações de correspondência estáveis entre comportamentos docentes e rendimento acadêmico dos alunos/as, selecionemos aquelas condutas docentes que se correlacionam positivamente com elevados rendimentos acadêmicos dos estudantes e treinemos os futuros profissionais no domínio daquelas condutas.

Neste modelo, o sucesso da aprendizagem guarda uma relação direta com a competência técnica do professor, desconsiderando completamente aspectos contextuais envolvidos no intercâmbio acadêmico.

O modelo de tomada de decisões supõe uma flexibilização quanto à atuação do professor, admitindo que o momento de se utilizar uma técnica deve estar a cargo do professor, mas toda a forma de atuação subordina-se ao saber científico.

É evidente que, dentro deste modelo, os professores/as devem aprender técnicas de intervenção na aula, mas também saber quando utilizar uma e quando utilizar outras, e devido a isso se requer também a formação de competências estratégicas, de formas de pensar apoiadas em princípios e procedimentos de intervenção. De certo modo, o/a professor/a deverá utilizar seu raciocínio para definir os cursos de intervenção prática em função dos problemas que apresentam essas características diferenciais da situação na qual intervêm. (PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p. 359)

A crítica à perspectiva técnica apóia-se em questões de natureza epistemológica, tendo em vista que o campo de atuação do professor não é objetivável como o é o campo do médico ou do engenheiro, pelo contrário toda a riqueza da situação de ensino–aprendizagem só pode ser entendida na singularidade da relação que se estabelece entre os sujeitos concretos.

- A Perspectiva Prática: concebe o fenômeno educativo como realidade complexa em que não há relação de caráter objetal entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível e que, portanto, não há linearidade e previsibilidade total sobre aquela circunstância única e irrepetível, sujeita e mediada por opções éticas e políticas

dos envolvidos. Dessa perspectiva distinguem dois enfoques: o tradicional e o reflexivo sobre a prática.

O enfoque tradicional concebe a atividade docente como artesanal, advindo de um saber acumulado lentamente e transmitido de geração a geração. O conhecimento profissional é aquele que foi se fazendo a partir da experiência, intuitivamente, e não se encontra teoricamente organizado. PÉREZ-GÓMEZ (2000) ainda refere que Zeichner considera o aprendiz dentro desta perspectiva como um mero recipiente e assevera que este tipo de enfoque estrutura-se a partir de uma prática não-reflexiva, adstrita à rotina da sala de aula e isolada de crítica interlocução com seus pares. Como resultado de investigações anteriores, o autor afirma:

Esse conhecimento profissional acumulado ao longo de décadas e séculos, saturados de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes. Nasce subordinado aos interesses sócio-econômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos e lugares-comuns nada fáceis de questionar. (PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p. 364)

O enfoque reflexivo sobre a prática concebe a produção de um conhecimento a partir da prática educativa objetivando sua transformação, com destaque para os seguintes representantes:

- a) Dewey, que preconizava o ensino como atividade prática e a aprendizagem mediante a ação;
- b) Schwab, que defende o submetimento da ação educativa a princípios de natureza ética. Formar o professor é formar um profissional capaz de intervir na arte da prática;
- c) Fenstermacher, que defende como ponto de partida para a formação de professores os próprios argumentos práticos que estes desenvolvem ao

longo de sua ação. Destes, deve derivar, fomentar e enriquecer o seu próprio desenvolvimento profissional;

- d) Schön defende um modelo de conhecimento que supere a dicotomia pensar/agir, convertendo-se em pensamento prático, numa operação dialética capaz de movimentar três níveis complementares. Os três níveis complementares propostos por Schön são os seguintes:

1 – Conhecimento na ação, que se expressa no saber fazer:

Existe um tipo de conhecimento em toda ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, tenha se consolidado em esquemas semi-automáticos ou rotinas. Toda a ação competente, inclusive espontânea ou improvisada, revela um conhecimento normalmente superior à verbalização que se pode fazer do mesmo. (PÉREZ-GÓMEZ, 2000, p. 369)

2 – Reflexão *na* ou *durante* a ação, que se expressa pelo desenvolvimento de um conhecimento de segunda ordem, nomeado metac conhecimento na ação e que significa explicitar o próprio processo didático de aprendizagem “em diálogo aberto com a situação prática”.

3 – Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, que se expressa na utilização de instrumentos conceituais para avaliar e reconstruir a prática.

*Uma perspectiva crítica na formação do professor* As perspectivas acadêmica, técnica e prática foram socialmente construídas e devem, pois, compor criticamente o processo de formação do professor, que delas deve se apropriar, num movimento que concebe a formação como inicial e continuada.

Não se trata de considerar essas três perspectivas descritas por Pérez-Gómez como excludentes, mas submetê-las à crítica, visto que consideradas

isoladamente são insuficientes à formação de professores sujeitos para mediar a emergência de uma educação como prática democrática.

LIBÂNEO (1994), assim como outros teóricos nacionais que têm discutido a questão da formação do professor, considera a complexidade de dimensões que compõem o fenômeno educativo. Este autor enfatiza o importante papel dos conteúdos na formação de professores e destaca a necessidade de se desenvolver outras habilidades, como as comunicacionais, metacognitivas e relacionais, em cursos de formação docente, para que os professores possam transitar em diferentes contextos, sob múltiplas circunstâncias.

Trata-se de recolocar a questão em suas múltiplas dimensões: técnica e política, ética e estética, pedagógica e didática. Trata-se da percepção da complexidade do fenômeno tecido e significado a partir de muitos olhares possíveis (BRZEZINSKI, 1996; ANDRÉ, BRZEZINSKI, CARVALHO, SIMÕES, 1999).

Tratando especificamente da questão da formação de professores para o atendimento em classes comuns de pessoas com necessidades educacionais especiais, MANTOAN (1999) critica severamente o reducionismo a quaisquer níveis na formação docente. Aponta falhas no caráter excessivamente instrucional, que marcou a formação de professores no passado, e a predominância de uma expectativa de instrumentalização da formação derivada, da introjeção, pelos professores, da condição de profissionais práticos.

Eles [os professores] introjetaram o papel de praticantes e esperam que os formadores lhes ensinem o que é preciso fazer, para trabalhar com níveis diferentes de desempenho escolar, transmitindo-lhes os novos conhecimentos, conduzindo-lhes da mesma maneira como geralmente trabalham com seus próprios alunos. (MANTOAN, 1999, p. 5-6)

E acrescenta, contra a perspectiva meramente funcional e medicalizada que se sobrepôs à dimensão pedagógica, sobretudo no ensino especial:

Acreditam [os professores] que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar às crianças com deficiência ou dificuldade de aprender por outras incontáveis causas referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos. (MANTOAN, 1999, p. 6)

Ao questionar amplamente a existência de um ensino especializado em pessoas com deficiências, em paralelo ao sistema educacional regular, MANTOAN (1999) critica a existência de escolas ou classes especiais e defende uma educação de especial qualidade para todas as pessoas.

FONSECA (1995, p.223) pondera sobre a necessidade de um currículo diferenciado que inclua informações técnicas específicas de algumas deficiências, insiste na formação em exercício, além da formação inicial para professores, preferencialmente em nível superior, e argumenta:

Toda criança é especial, é única. Toda criança aprende de uma forma especial, exigindo também professores especiais. Numa palavra a educação especial não se justifica. Toda a educação deve ser especial por se dirigir a seres peculiares e originais, quer sejam deficientes ou não.

A colocação da questão da singularidade e peculiaridade de cada criança remete também à singularidade do professor e aponta para uma formação que contemple também a dimensão subjetiva, relacional e interativa da ação pedagógica. Resgatar a condição de sujeito ativo e interativo no processo educacional implica defender uma educação como prática democrática.

A proposta do resgate da subjetividade na construção da intersubjetividade (VALSINER, 1997) visa recolocar o papel do sujeito na cultura. Busca a superação do reducionismo estruturalista e sociológico que “decretou a morte do sujeito” e o

controle da subjetividade por aparelhos ideológicos de Estado como na obra de Althusser (ARANHA e MARTINS, 1998). Ao mesmo tempo busca a superação do reducionismo psicológico que considera a produção de significados e sentidos como resultado de uma atividade neutra do sujeito, decompondo-o em sub-habilidades: memória, atenção (DORIN, 1974).

A questão da subjetividade tem amplo aporte teórico e tem sido objeto de análise de psicanalistas ligados à Escola de Frankfurt como ADORNO (1995) e MARCUSE (1969), fenomenólogos, como MERLEAU-PONTY (1971) e BUBER (1974), e pós-estruturalistas foucaultianos, (SILVA 1999).

No presente estudo privilegiar-se-á o aporte teórico de VYGOTSKY (1993; 1996) e a abordagem co-constitutivista do desenvolvimento humano (VALSINER, 1994; BRANCO, VALSINER e DANTAS, 1997).

### *O aporte teórico da obra de Vygotsky e do co-constitutivismo e o estudo da subjetividade*

Uma apropriação da obra de Vygotsky focaliza a sua incursão no âmbito da neuropsicologia, resultante de suas investigações com Luria, cujo enfoque privilegia a organização funcional da atividade mental complexa. As idéias vygotkianas sobre a plasticidade cerebral têm tido grande repercussão na reabilitação de pacientes lesionados e com alterações importantes na organização das funções mentais superiores (LEFEBVRE, 1984). Estas idéias fizeram com que a obra de Vygotsky tivesse grande inserção no âmbito da educação especial.

Uma característica comum desses primeiros escritos é sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava intimamente ligada à análise de Vygotsky do papel de qualquer defeito físico na vida da criança. Ele afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não

suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo. (VALSINER e Van Deer VEER, 1991, p. 74-75)

Essas idéias de Vygotsky têm sido vinculadas tanto às propostas integracionistas quanto inclusivistas. O fato é que, segundo os autores supramencionados, “VYGOTSKY defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade” (VALSINER, 1991, p. 75).

BRUGGES, citado por DANIELS (1999), aponta duas grandes vertentes na interpretação da obra de Vygotsky, a saber: a vertente psicológica, que enfatiza a aprendizagem, a interatividade, o estudo da criança, do símbolo e da simbolização; e a vertente historicista de inspiração gramsciana, que considera o caráter essencialmente temporal e histórico na compreensão dos processos de desenvolvimento.

Esta dicotomia parece improcedente, tendo em vista que os próprios estudos de Vygotsky destacam o caráter essencialmente social do símbolo e o caráter essencialmente semiótico da cultura. Esta dicotomia, portanto, deriva de interpretações da obra de Vygotsky, e depõe contra o sentido de sua obra, que pretendeu livrar-se do reducionismo e mecanicismo. Além disso, aponta para uma visão objetivada da história, como se esta não fosse construída por atores sociais, mas se caracterizasse como uma entidade pairando sobre sujeitos destituídos de atividade e intencionalidade.

*A emergência de significados: relação entre pensamento e linguagem e o caráter bidirecional da cultura*

VYGOTSKY (1993), em suas pesquisas, não via interdependência específica na gênese do pensamento e da palavra. Como fenômenos de natureza

distinta, privilegia o papel da fala como estruturante do pensamento, mas afasta qualquer aproximação mecânica que possa derivar dessa afirmação.

Afastando-se da proposta elementista que visava a explicação do funcionamento mental pela decomposição deste em sub-habilidades, VYGOTSKY (1993, p. 104) propõe a substituição desta por uma análise em termos de unidades, “cada uma das quais retendo, de forma simples, todas as propriedades do todo. Encontramos essa unidade do pensamento no significado das palavras”.

Afastando-se de todo reducionismo mecanicista, VYGOTSKY (1999, p. 104) expõe de forma clara a riqueza de sua compreensão dialética da unidade pensamento – palavra:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como generalização e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.

Com estas afirmações, rejeita uma semântica de base meramente associacionista do tipo som da palavra e conteúdo como produtor de significado. Igualmente afasta-se do estruturalismo gestaltista do início do século, que via a percepção como estrutural, independente do desenvolvimento.

A abordagem do pensamento como generalização coloca a questão como co-dependente dos processos de desenvolvimento, exigindo um tratamento também

funcional e, portanto, dinâmico. Trata-se de considerar a relação entre pensamento e palavra como processo e não como uma coisa. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1993, p.108).

Neste momento VYGOTSKY aponta para dois aspectos da fala. Um aspecto é relativo ao caráter semântico e significativo, que ele chama de fala interior, e o outro aspecto refere-se ao nível fonético, que ele chama de fala expressiva, conferindo à fala interior e expressiva uma unidade complexa e não homogênea. Distingue, portanto, o aspecto vocal e semântico, bem como a gramática da lógica, aludindo que alterações na estrutura formal da linguagem provocam alterações também no significado.

VYGOTSKY defende veementemente a natureza psicológica da fala interior, como atividade intelectual e afetivo-volitiva, que inclui, portanto, o próprio pensamento expresso em palavras e os motivos da fala. Considera a fala interior como uma evolução da fala egocêntrica que marca a transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada.

Para o presente estudo é fundamental ainda destacar que Vygotsky chamou a atenção para a linguagem cotidiana, marcada pelo diálogo, por expressões faciais, gestos e tons. Com isto VYGOTSKY quis marcar que a linguagem não se circunscreve à palavra, mas ganha conotações e significações conforme as “entoações” e domínio do tema pelos interlocutores e aponta para a importância do contexto no processo de significação.

A abordagem co-construtivista (VALSINER, 1994; VALSINER, 1997; VALSINER, BRANCO 1997; MACIEL 1996; Rosa TACCA, 2000) e a abordagem

histórico-cultural (González REY, 1997; 2000) que se constituíram a partir de Vygotsky privilegiam o papel da interatividade na construção da subjetividade e a singularidade como campo legítimo de investigação científica.

Atores sociais que estão envolvidos em interações dentro de contextos culturais são, simultaneamente, resultados de seu passado sociogeneticamente construído e construtores, em um presente pessoal e cultural, de seus futuros imediatos esperados. (VALSINER, 1997, p.1).

Essa afirmação de Valsiner traduz a dialética presente em quaisquer situações sociais em que os envolvidos se apresentam ao mesmo tempo como produto e produtores da cultura. Contextos sociais configuram-se como espaços onde, constantemente, os sujeitos implicados organizam e reorganizam sua cultura. Significa admitir, simultaneamente, o caráter estrutural e funcional da atividade humana. Equivale dizer que há uma construção subjetiva da intersubjetividade e uma construção intersubjetiva da subjetividade (VALSINER, 1997, p.1) .

Situações dialógicas atuais derivam simultaneamente do passado ontológico do indivíduo e isto inclui o contexto cultural, bem como só podem ser entendidas em termos de como os sujeitos se orientam para o futuro. Esta posição opõe-se a uma visão polarizada e maniqueísta que marcou durante muitos anos as ciências sociais, reduzindo os sujeitos a depositários da cultura que seria nele impressa, por ação externa, de forma direta – objetivista ou concebendo de forma diametralmente oposta, mas não menos estática, a apropriação da cultura como fenômeno interno, circunscrito ao sujeito – subjetivista.

MACIEL (1996, p.31) destaca que numa perspectiva dialética e co-construtivista do desenvolvimento “cultura e cognição não são variáveis, mas constituem um sistema de processos dinâmicos, continuamente em desenvolvimento e em transformação mútua”.

Há uma rede de significações que se confrontam, rearranjam-se ou desagregam-se conforme as várias perspectivas assumidas pelos sujeitos, e “essa rede constitui um meio, a qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamento do sujeito tornando-os significativos naquele contexto” (ROSSETTI-FERREIRA, 1996, p. 138).

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

Como tratar os paradoxos e antinomias que surgem no processo de investigação racional? Como aceitar as contradições ou antagonismos lógicos? Como reuni-los? Como manter a lógica transgredindo-a completamente? Como integrar a indissolubilidade?

Edgar Morin

Boa parte da produção acadêmica inicia-se por tentar convencer o leitor do quão imparcial e fidedigno aos dados resultou o trabalho. Mais do que isso, a ênfase é dada no sentido de como se buscou com isenção e neutralidade controlar todos os incidentes no percurso da pesquisa que pudessem desviar o pesquisador de seus objetivos iniciais claramente traçados.

Esta, sem dúvida, é uma forma amplamente legitimada no meio acadêmico e que encontra sustentação teórica e um grande número de adeptos, que, estranha, paradoxal e dogmaticamente, concebem uma única e absoluta fórmula de se produzir conhecimento.

Evidentemente que no âmbito das ciências sociais não se compactua com essa versão única da produção científica. Nesse momento, entende-se como VYGOTSKY (1996), que a realidade humana não pode ser apreendida como um dado, um objeto estável e fixo, exterior ao observador, mas que a complexidade dos fenômenos humanos deve ser tratada como processos em movimento e mudança.

Como na metáfora do Barão Münchausem aludida por LÖWY (1998), considera-se a impossibilidade de retirar-se como sujeitos na produção do conhecimento. Como JAPIASSU (1981) entende-se a neutralidade científica como

uma entidade mítica indesejável e que a assumência de sua impossibilidade pode contribuir sobremaneira para a construção de uma psicologia científica.

### *A pesquisa qualitativa*

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica que representa a subjetividade humana. Para VYGOTSKY (1996, p.318),

quando se conhece um pouco a metodologia (e a história) das ciências, a ciência começa a ser vista por nós não como um conjunto morto, acabado, imóvel, integrado por princípios preparados de antemão, mas como um sistema vivo, em constante evolução e avanço, de fatos demonstrados, leis, suposições, estruturas e conclusões que se completam ininterruptamente, são criticados, comprovados, rejeitados parcialmente, interpretados e organizados de novo etc. A ciência começa a ser compreendida dialeticamente em seu movimento, pela perspectiva de seu crescimento, desenvolvimento, evolução.

As propostas co-constructivista e histórico-cultural propõem a reinserção dos sujeitos no processo de produção do conhecimento (VALSINER, 1997; González REY, 1997) e enfatizam a construção essencialmente semiótica do conhecimento. Para González REY (1997), o conhecimento se constrói, não se desvela ante o investigador por nenhuma ação metodológica.

O conhecimento produzido não se configura como cópia da realidade exterior, mas apresenta-se totalmente implicado no universo semiótico dos envolvidos no processo de sua construção.

Dentro desta perspectiva, o conhecimento acerca dos fenômenos psicológicos não são reflexo de uma realidade exterior nem sua reprodução, mas uma produção ativa, dinâmica comportando sempre novas reconstruções. Para VYGOTSKY (1996, p.278),

o conhecimento e a percepção direta não coincidem em absoluto. Não podemos viver as impressões infantis, do mesmo modo que não podemos ver a Revolução Francesa e, no entanto, a criança que vive seu paraíso com toda a naturalidade e o contemporâneo que viu com seus olhos os episódios mais importantes da Revolução estão, apesar disso, mais distantes do que nós do conhecimento científico desses fatos. Não só as ciências da cultura, mas também as da natureza constroem seus conceitos independentemente da experiência direta.

Para González REY (1997), a perspectiva histórico-cultural se assume como uma posição teórica com uma representação conceitual concreta sobre a natureza do conhecimento, apoiada em unidades e processos concretos que se utilizam com fins explicativos sobre este processo”. A relação que os homens estabelecem entre si não se configuram como naturais e diretas, mas mediatizadas pelos símbolos sociais e, como pondera LEONTIEV (s.d.), pelos símbolos que emergiram do contexto das atividades sociais humanas historicamente construídas.

Assim, o processo de conhecimento não pretende, como no modelo das ciências naturais, reproduzir o fenômeno, posto que a própria realidade humana é, em si, semiótica, flexível, irrepitível, comportando níveis de consciência e acesso extremamente variáveis, sem possibilidade de uma única, definitiva e estática compreensão do fenômeno.

É ilusório pensar num conhecimento totalmente acessível, revelado, visto o caráter dinâmico, heterogêneo e contraditório do processo de subjetivação e do processo ativamente posto em movimento pela investigação do fenômeno. Assim, sugere uma tentativa de compreensão holística do fenômeno investigado, considerando sua multideterminação psíquica. Quando um sujeito relata acerca de um fenômeno, todo ele pode estar implicado, suas crenças, sentimentos, raciocínios, valores. Ao relatar, falar, dialogar o sujeito reorganiza semioticamente o fenômeno.

VALSINER chama a atenção para uma questão relevante para os

psicólogos: o fato de os temas da psicologia estarem sempre implicados na linguagem cotidiana (COLL e EDWARDS, 1998).

Para MOLL e GREENBERG (1996), dar voz ao investigado implica em cumprir o caráter transformador que uma psicologia científica deve ter. Uma pesquisa não deve apenas constatar, mas implica em colocar em movimento, intervir conscientemente na compreensão dos implicados no fenômeno.

Neste sentido há uma ênfase na construção semiótica do conhecimento e participação ativa do sujeito e no caráter bidirecional da cultura pessoal e coletiva. Mas o caráter dos símbolos não é rigidamente estável ou rigidamente estático, mas aberto, atribuindo-se sempre a possibilidade de novas reconstruções.

Essa forma de conceber a pesquisa como momento de rica interatividade entre os sujeitos envolvidos liga-se fundamentalmente à idéia e à possibilidade de ressignificação do real, com ênfase no valor da singularidade como campo legítimo de investigação científica (González REY, 1999; BRANCO, 2000).

Definição de critérios, instrumentos e procedimentos para uma aproximação empírica do processo pesquisado.

#### *Crterios para a escolha da escola*

A definição do problema a ser investigado impunha duas condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, a saber:

- 1 – que fosse uma escola pública, tendo em vista que é esta que se encontra mais diretamente sujeita à implementação de política educacional voltada à inserção da pessoa com deficiência na rede regular de ensino;
- 2 – que a escola tivesse recebido em classes comuns, no ano de 1999,

alunos egressos de classes especiais. Além disso, em função da adoção da videografia como instrumento de construção dos dados, outro critério se impunha: que houvesse por parte da direção da escola e também da professora aceitação e autorização do uso de câmera filmadora no interior da escola e da sala de aula para fins de pesquisa acadêmica.

Por fim, a escola selecionada deveria integrar um conjunto de escolas-campo de uma das linhas de pesquisa do programa de mestrado, de acordo com critérios previamente estabelecidos.

### *Sujeitos*

Os sujeitos focais da pesquisa são a professora da classe comum de 1.<sup>a</sup> série de uma escola pública da rede regular de ensino em interação com seus alunos (especialmente os egressos de classes especiais) e com a pesquisadora.

### *Instrumentos e Procedimentos*

Para o processo de construção dos dados valeu-se de múltiplas fontes, quais sejam: observação participante, entrevistas semi-estruturadas com a professora (todas elas gravadas em fitas VHS); entrevista com a diretora e análise documental do projeto político pedagógico da escola, além de informações obtidas na pesquisa integrada “Aprendizagem cooperativa; suporte básico para a prevenção e intervenção nos processos de leitura e escrita” (CUPOLILLO, 1999), e Família *versus* escola: parcerias e divergências (CUPOLILLO, 2000).

As observações foram realizadas nos meses de agosto a dezembro de 1999. Durante estes meses freqüentaram-se as aulas uma vez por semana, totalizando 27

observações, sendo selecionadas 10 para pesquisa, com a duração média de uma hora e meia cada, sendo todas as observações registradas em fitas VHS. Os horários e dias de observação eram previamente combinados com o professor regente. Foram realizadas ainda três entrevistas com a professora, duas delas durante o ano de 1999, e uma, posteriormente, no ano de 2000, quando da sistematização dos dados, sendo as entrevistas também registradas em vídeo.

As gravações foram realizadas pela própria pesquisadora. O tripé como suporte da câmera era freqüentemente utilizado, ou, em algumas ocasiões, a câmera era simplesmente posicionada em algum local estratégico da sala, sempre à vista dos alunos e da professora, estando sempre os sujeitos cientes de que estavam sendo filmados.

As interações da pesquisadora com a turma se davam a partir de situações emergentes da sala de aula.

Inicialmente privilegiaram-se como foco de investigação as interações da professora com os alunos egressos do ensino especial, mas no decorrer da pesquisa foram destacadas também as interações com outros alunos e com a pesquisadora.

Após ter assistido às aulas e transcrito as fitas, eram destacados indicadores que apontavam para a construção de categorias de análise (pós-fixadas), que serviam de suporte para aprofundamento em entrevistas com a professora. Foram realizadas três entrevistas com a professora. Os indicadores levantados convertiam-se em material-base, para colocar em movimento o sistema de representações da professora, e conferiam lógica a sua atuação em sala de aula. O momento empírico buscou, portanto, captar a singularidade da professora em suas múltiplas manifestações: prática e discursiva. Buscou-se, portanto, o que a professora fazia, o

que ela dizia que fazia, como ela o fazia com todos os simbolismos e contradições possíveis de coexistir na complexa rede de relações que compõem a unidade cognição–afetos.

### *Considerações acerca do uso de vídeo*

Convém ressaltar, o uso do vídeo ultrapassa a dimensão meramente de registro e converte-se em suporte instrumental, tendo em vista que permite aos sujeitos, pesquisador/pesquisado, “recuperarem” de forma mais ampliada a “atmosfera” ou o clima em que determinada situação ocorreu. O uso do vídeo ultrapassa, assim, a dimensão da narrativa que, de certa forma, “congela” as interpretações relativas àquele momento, circunscrevendo-as ao ponto de vista do narrador.

A narrativa é uma possibilidade legítima na direção do conhecimento, mas de certa forma circunscreve a percepção do fenômeno e impede a abertura de outras “zonas de sentido”. Este conceito é desenvolvido por González REY (1999), e diz respeito aquelas zonas do real que encontram sentido na produção teórica, e que não se esgotam em nenhum dos momentos concretos em que são tratadas dentro das teorias científicas.

Do mesmo modo, outras formas de registro, como a gravação em fitas k-7, reduzem o fenômeno ao nível do discurso e da palavra e impedem a articulação e o entendimento de situações que ultrapassam a dimensão da palavra, cuja riqueza implica em situações laterais, metacomunicações (gestos, olhares, etc.).

Para CUPOLILLO (2000, p.1), a utilização dessa tecnologia, no entanto, não pode prescindir da presença do pesquisador, peça fundamental durante todo o processo construtivo-interpretativo. O uso do vídeo como instrumento de construção

do conhecimento auxilia na recuperação de imagens, situações, discursos que, podendo ser revistos, podem ampliar as “zonas de sentido” e converter-se em suporte instrumental para um momento reflexivo, para recuperar processos de significação circunscritos ao fenômeno, como também abrir possibilidades de movimentação no sistema de representação dos sujeitos.

### *Considerações acerca do uso da entrevista como instrumento metodológico*

Para González REY (1999), a comunicação e o discurso funcionam como um processo de ressignificação. No fluxo do discurso os sujeitos implicados podem movimentar antigas estruturas e crenças e acessar diferentes níveis de significação. A expressão do sujeito é compreendida pelo sentido que adquire em sua relação com o investigador.

Desse modo, a entrevista deixa de ser uma técnica para se converter em processo permanente, que dá unidade a todo momento metodológico e garante a continuidade das diferentes formas de expressar do sujeito.

A entrevista não é um processo formal de perguntas e respostas, mas o momento ativo e profícuo de construção do conhecimento.

Para González REY (1999), a entrevista converte-se em instrumento legítimo, com todos os simbolismos que ela pode gerar no processo. E a triangulação dos instrumentos permite captar o fenômeno em suas múltiplas manifestações, sejam elas práticas, discursivas, representativas em sua unidade cognição–afetos. Assim, buscou-se implementar a análise de conteúdo, baseada em contextos de significação, proposta por CUPOLILLO (2000, p. 3), extrapolando-se o nível do discurso, abordando-se a questão sob múltiplos aspectos, com possibilidades de discutir com os sujeitos, acerca dos recortes ou situações destacadas pelo pesquisador. Realizou-se três

entrevistas com a professora com o objetivo de compreender, na interação com ela o sentido de sua atuação na sala de aula. (Anexo 5)

*Análise dos dados: o contexto de significação*

De acordo com CUPOLILLO (2000, p. 3), “denominamos contexto de significação a unidade mínima de análise que permite a realização de recortes baseados na construção de dados dirigidos por zonas de sentido, inerentes ao processo de teorização, a partir de uma lógica configuracional”.

Assim, segundo VILAR (2001, p. 70), os contextos de significação referem-se a configurações “que são produzidas exclusivamente na relação entre pesquisador e pesquisado, a partir da construção teórica utilizada pelo primeiro”.

Vale ressaltar e reafirmar: o marco teórico do pesquisador torna-se um importante canalizador na produção do conhecimento.

## CAPÍTULO III

### CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O complexo é aquilo que é tecido simultaneamente, aí subentendidos ordem/desordem, um/múltiplo, todo/partes, objeto/meio ambiente, objeto/sujeito, claro/escuro... A complexidade se reconhece, portanto, pelos traços negativos: incertezas, regressão do conhecimento determinista, insuficiência da lógica. Ela se reconhece também pelos traços positivos: o tecido comum em que se ligam o um e o múltiplo, o universal e o singular, a ordem, a desordem e a organização.

Edgar Morin

#### *Caracterização da escola*

A escola pesquisada é uma instituição pública estadual, laica, localizada em um setor de classe média, próxima à área central da cidade.

Fundada em 1973, com o objetivo de servir de campo de estágio para um curso de formação de professores, a escola atende, atualmente, a uma clientela de 1.463 alunos, cuja faixa etária varia de 5 a 60 anos, com a oferta do ensino fundamental (1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries). Funciona em três turnos, e mantém em cada um deles 14 salas de aula.

As séries iniciais do ensino fundamental são oferecidas nos turnos matutino e vespertino, com 24 classes comuns, duas classes especiais para atendimento de clientela com deficiência mental moderada (DMM) e duas classes de apoio pedagógico para atendimento dos alunos egressos das antigas classes especiais de deficiência mental leve (DML), hoje atendidos em classes comuns.

O quadro de professores totaliza 45 profissionais, sendo que 29 destes atuam nas séries iniciais e 16 nas séries finais do ensino fundamental. Do total de

professores, 60% têm habilitação para as séries iniciais (Magistério) e 40% têm licenciatura plena (Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas e Letras).

O quadro técnico-administrativo totaliza 10 profissionais por turno, tendo em vista que parte deles trabalha em regime de 40 horas, portanto assistindo a dois turnos.

A escola funciona conforme diretrizes gerais do MEC- CEE e ainda prevê a gestão participativa de um Conselho Comunitário composto por dois membros da comunidade e representação discente (um membro) e docente (um membro).

O projeto político pedagógico da escola coloca-se afinado com as linhas gerais da educação previstos na LDB n.º 9.394/96 e intitula-se Educar/Ação (Extrato-Anexo 2)

Segundo informações da Direção, o projeto político pedagógico foi desenvolvido com a participação do quadro docente, discente e administrativo no ano de 1998, prevendo diretrizes e atividades básicas para o ano letivo de 1999.

A inserção de alunos egressos do ensino especial afina-se com a proposta em nível nacional veiculada pelo MEC e SEE. Como determinação da Superintendência de Ensino Especial do Estado de Goiás, para o ano de 1999, estariam abolidas as classes especiais destinadas a crianças com deficiência mental leve, e esta clientela passaria a ser atendida em classe comum, com apoio pedagógico em horário contrário ao atendimento comum.

Para o ano de 2000, a política de inserção das crianças com NEE passou por reformulações, sendo selecionadas escolas-pólos comuns da rede regular de ensino, chamadas inclusivas, para o atendimento de pessoas com deficiência recebendo

suporte técnico da superintendência de ensino especial. A escola em questão passou, então, a figurar como escola inclusiva.

Do projeto político-pedagógico extraem-se as seguintes diretrizes:

- A escola recebe uma clientela diversificada desde crianças da periferia até crianças da classe média. Busca-se por isso a construção do conhecimento levando-se em conta as contradições existentes e respeitando-as, oportunizando a prática da democracia na escola;
- Visa a educação integral (corpo e espírito), considera a importância da instrução, não só como repasse de meros conhecimentos, mas visando, principalmente, a formação do homem como um todo.
- A escola busca um caminho inovador, dinâmico, democrático, que busca a construção da cidadania. Transformar a educação num instrumento de realização do homem em busca de valores e virtudes visando o aprimoramento da conduta humana. Estimular o processo de aprendizagem despertando o interesse pelo conhecimento incentivando o impulso natural do aprender. (Extrato do projeto político-pedagógico - Anexo 2)

Dessas diretrizes pode-se inferir que o projeto político pedagógico é marcado pelo ecletismo teórico, que expressa concepções de educação que transitam desde os ideais da pedagogia tradicional até os ideais da pedagogia escolanovista e crítica. Concebe a escola tanto como locus de práticas sociais, atribuindo-lhe um papel relevante na construção da cidadania, assim como aponta para uma atualização de condutas que estariam pré-formadas no homem.

Estas contradições poderiam aludir, em parte, a existência de uma

pluralidade de posicionamentos divergentes entre os professores, e o projeto político-pedagógico expressar a diversidade no entendimento do projeto a ser implementado pela escola. No entanto, dados da pesquisa integrada apontaram para o “sentido” dessas contradições.

As professoras alegavam que havia por parte da Delegacia de Ensino (atual Subsecretaria de Ensino) uma clara orientação no sentido de se assumirem práticas construtivistas. Em entrevistas realizadas o ideário construtivista aparece sob a forma de um discurso que aponta para o trabalho interdisciplinar, em que aparecem a expressão gramática contextualizada e questionamentos de práticas associadas à escola tradicional, como adoção de cópias e ditados. Segundo as professoras, a Delegacia de Ensino proibia ditado, cópia e caligrafia, mas estas admitiam que faziam isso por “debaixo do pano” (CUPOLILLO, 1999).

Por ocasião das observações pode-se perceber que o discurso veiculado no projeto político-pedagógico não é assumido nem como prática, nem como projeto pelas professoras e direção da escola. Pelo contrário, soa como disfarce, inimigo a ser burlado.

Por exemplo, o projeto político-pedagógico prevê o aluno em atividades e aulas não restritas ao ambiente de sala de aula. Contraditoriamente, o que se vê no dia-a-dia institucional é a expectativa de que o professor mantenha seus alunos em sala e em silêncio. O professor que mantém uma postura rígida, que impede as saídas freqüentes do aluno para ir ao banheiro é visto como quem “dá conta do recado”, que controla os alunos, que tem manejo de classe. O trânsito e as atividades livres do aluno na escola são mal vistos por funcionários administrativos, secretários, funcionários de serviços gerais, bibliotecária. Quando acontecem manifestações mais acaloradas dos alunos na sala, sempre aparece um “fiscal” para saber se está tudo bem, se tem professor na sala.

Em entrevista realizada com a professora quando perguntada acerca de sua participação no projeto político-pedagógico, Helena respondeu da seguinte forma:

O ano passado teve uma coordenadora que, nós participamos este não foi, não tivemos participação como no ano passado nós participamos, pra gente não retornar antes. quem participou foi feito entre a diretora e a coordenadora e a própria coordenadora passou pra gente. O ano passado teve uma coordenadora que discutiu muito isso, muito boa coordenadora. (segunda entrevista - Anexo 5)

No decorrer da pesquisa, teve-se a oportunidade de ir à escola em quatro ocasiões destinadas ao planejamento. Em três delas obteve-se a informação de que os professores haviam ido embora sob a alegação de ter que resolver problemas particulares.

Durante os meses de agosto e setembro havia uma proibição da DEME (Delegacia de Ensino Metropolitana) de dispensar os alunos com o objetivo de fazer o planejamento. Em conversa com a diretora esta manifestou que reconhecia a necessidade deste momento e que, apesar das normas da SEE, estava acatando a pressão dos professores neste sentido.

Daí decorre inferir que o projeto político-pedagógico nesta escola está associado ao cumprimento de uma burocracia e, a despeito da autonomia prevista em seu próprio fundamento, em lugar de expressar a pluralidade de posicionamentos entre os vários envolvidos no processo [PPP] serve de engodo, fazendo com que os profissionais da educação esmerem-se em desenvolver práticas que burlem as orientações da administração pública e que, longe de pensarem a sua própria realidade, servem para satisfazer, na concepção dos professores, àquilo que eles imaginam que os técnicos da administração pública querem ouvir.

#### *Caracterização da sala de aula*

Trata-se de uma sala de aula de 1.<sup>a</sup> série do ensino fundamental da rede

pública estadual de ensino, com 34 alunos regularmente matriculados e 28 freqüentes. A faixa etária das crianças varia entre 7 e 14 anos, e predominam alunos entre 7 e 8 anos de idade (21 alunos), o que representa 80% dos alunos freqüentes. Com 9 anos de idade há seis alunos (18%) e com a idade de 14 anos um aluno (2%). Dos 28 alunos freqüentes, 11 são repetentes e cinco plurirrepetentes (destes últimos, três egressos de classes especiais). Para esta pesquisa foram adotados nomes fictícios para os sujeitos: professora e alunos.

#### *Caracterização dos alunos egressos das classes especiais*

Marcelo (9 anos) iniciou sua escolarização aos 6 anos de idade e a alfabetização ocorreu em classe especial para deficiente visual (DV), visão subnormal, como seqüela de toxoplasmose. Seu processo de escolarização foi marcado pela alta rotatividade em escolas, em função de característica do trabalho de seu pai, o que o obriga a transferir-se constantemente de cidades e até mesmo de Estados. Depois de iniciada a escolarização, a criança já teve sua transferência escolar efetivada em quatro escolas.

Carlos (9 anos), criança plurirrepetente, iniciou processo de escolarização em classe comum. Freqüentou classe especial para DML na escola atual, ficando retido na 1.<sup>a</sup> série. No ano de 1999 freqüentou a classe comum no turno matutino e a classe de apoio pedagógico no turno vespertino.

Robson (14 anos), criança plurirrepetente, também freqüentou a classe para DML no ano de 1998 e permaneceu em classes especiais por pelo menos dois anos.

#### *Caracterização da professora*

A professora possui licenciatura plena em Ciências Biológicas, é especialista em Planejamento Escolar, com habilitação para o Ensino Especial (4.º Ano de Magistério). Compõe o quadro permanente de professores da rede pública estadual,

é estatutária desde 1986 e acumula uma experiência de 13 anos de magistério, nove deles no ensino de Ciências Biológicas e Química (2.º Grau), dois anos no Ensino Especial e dois na classe comum (séries iniciais do ensino fundamental).

Reside num setor próximo à escola, trabalha no período matutino e recebe um salário em torno R\$ 500,00.

#### *Das observações*

Do conjunto de observações realizadas (Anexo1) serão utilizados recortes que se referem a partes de situações interativo–discursivas que, organizados pelo pesquisador (pontuadas e introduzidas) constituem-se em contextos de significação, ou seja, unidades mínimas de análise para a construção teórica que se articula entre pesquisador – referencial teórico – e processo pesquisado.

Transcreve-se a seguir na íntegra apenas a primeira observação, com o objetivo de destacar como, num primeiro momento, a presença do pesquisador com a câmera provoca uma reação “teatral” entre os participantes. Assim, deve-se considerar que este momento torna-se um importante indicador para acesso ao sistema de representações dos participantes, tendo em vista que o sistema de representação constitui também a subjetividade.

Aos poucos a “encenação” cede lugar à realidade da sala de aula. É importante destacar que as eventuais simulações que os atores sociais fazem no sentido de apresentarem-se como algo que efetivamente não seriam na prática constituem também as suas subjetividades.

#### *Primeira observação – 23/8/99*

Às 9:45 horas, os alunos encontram-se na parte externa da escola, com o

objetivo de ensaiar para o desfile em comemoração à Semana da Pátria. Às 10:00 horas toca o sino e eles entram para a sala da aula. Num primeiro momento, fica clara a intenção da professora em mobilizar e envolver os alunos em atividades convergentes: cantar e realizar leitura coletiva de um texto. Aos poucos os alunos dispersam-se.

Assinale-se que se adotaram nomes fictícios para os sujeitos a seguir apresentados, para preservar-lhes a identidade. Manteve-se apenas o nome da pesquisadora.

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
10:03	[Movimentação dos alunos após a entrada em sala]		
10:07	Oh! Pára com isso, Tiago. Dia 19, abre o caderno de vocês, Vítor! No dia 19. [Helena dirige-se à turma com assertividade, parecendo uma animadora]		
			Qual caderno?
	Qual caderno? A gente só usa um. No dia 19 de agosto, antes da xerox, a musiquinha.		
			Esse daqui, tia?
	É, antes da xerox, gente. Aqui, oh! 'Sapo cururu'. Antes da xerox. Antes da xerox. 'O cravo brigou com a rosa'. Senta Vítor, senta!		
		Todos os alunos cantam	'O cravo brigou com a rosa, debaixo de uma sacada, o cravo saiu ferido, a rosa despedaçada. O cravo ficou doente, a rosa foi visitar, o cravo teve um desmaio, a rosa pôs-se a chorar'.
	Agora a outra do sapo...		
		Td	'Sapo Cururu, na beira do rio. Sapo quando pula menina, é que está com frio. A mulher do sapo é que tá lá dentro, fazendo rendinha, maninha para o casamento...'
	Vamos uma que bate palma.		
			Tia... Vamos de novo?
	De novo do sapo? Não! [A professora opta pela leitura de 'Lúcia já vou indo']		
		Td	'Lúcia já vou indo'

continua

	Não, quem começa sou eu, não é? Amanda, eu quero todo mundo seguindo, tá? Baixinho. Então vamos lá, 'Lúcia já vou indo'. Todo mundo!		
		Td	'Lúcia já vou indo'
	Não precisa gritar. 'Lúcia já vou indo não sabia andar depressa'.		
		Td	'Lúcia já vou indo não sabia andar depressa'
	'De maneira nenhuma'		
		Td	'De maneira nenhuma'
	'Andava devagar, falava devagar, chorava e ria devagarinho'. [Interrompe a leitura] Vanessa, cê quer vir depois sozinha aqui na frente? Então segue a leitura. [Continua] 'Devagarinho', perai, espera aí, vamos circular. Cês têm que ler e ir procurando, muita gente fala "não tia, eu não achei", se vocês não lerem prestando atenção, cês não vão achar.		
			Ô, tia, é pra circular todos os 'devagar'?
	Não, só mesmo o 'devagarinho'. Não, agora nós tamo fazendo leitura. [Continua a leitura] 'E pensava mais devagar ainda'.		
		Td	'E pensava mais devagar ainda!'
	'Muito natural'		
		Td	'Muito natural'
	'Lúcia recebeu um convite para festa'		
		Td	'Lúcia recebeu um convite para festa'
	'Levou o dia inteirinho'. Inteirinho é o diminutivo de quê, heim, Lázaro? [Vai até a carteira do Lázaro, porque este não estava acompanhando a tarefa]		
			É de inteiro.
	É de inteiro. Vocês vão circular também. 'Levou o dia inteirinho'. Todo mundo: 'Para ler o bilhete'.		
		Td	'Levou o dia inteirinho, para ler o bilhete'.
	Que dizia assim: 'Xispa foguinho', foguinho é o diminutivo de... fogo. Então, as três palavras que era para circular que tá no diminutivo. [Continua] 'A libélula...'		
		Td	'A libélula...'
	'Convida você para uma festa dançante'		
		Td	'Convida você para uma festa dançante'

continua

	‘Embaixo do pé de maracujá’		
		Td	‘Embaixo do pé de maracujá’
	‘Às 08:00 horas da noite do dia 30 de janeiro’	Td	
		Td	‘Às 08:00 horas da noite do dia 30 de janeiro’
	‘Comes e bebes’		
		Td	‘Comes e bebes’
	‘Muita música, muita alegria, tudo do bom, do melhor e de graça’		
		Td	‘Tudo do bom, do melhor e de graça!’ ‘Mal acabou de ler’
	‘Mal acabou de ler’. Passa na frente não, tá? ‘Lúcia já se foi preparando para a festa’. ‘Porque será que ela iria se preparando assim tãoão... antes da data?’		
		Td	‘Por causa que ela anda muito devagar, muito devagar’.
	‘Queria se pôr a caminho imediatamente, embora faltasse ainda uma semana’. Ô Viviane, aí na hora que eu vou tomar a leitura, cê não sabe. Porque a hora que todo mundo tá lendo, cê tá conversando também, né Viviane?		
		Fátima	Quem tá conversando com ela sou eu!
10:29	Psiu!, cadê seu livro, lá na outra página. Então vamos lá! Leitura silenciosa cês fizeram, né?		
			Não.
	Depois leitura oral em grupo, acabamos de fazer. Interpretação oral?		
			Não.
	Cê tá doente, Marcelo? Pois é, num deita não, senão vai dar sono. Vamos lá. Responda às questões abaixo.		
	[Neste momento a diretora entra na sala para falar sobre umas fotografias que os alunos teriam tirado. A diretora sai e em seguida um vendedor pede licença, entra na sala oferecendo um brinquedo pedagógico “pega-peixe”. Convida a professora a escolher uma criança para participar da brincadeira.		
			[Os alunos pedem com entusiasmo]: Eu tia, eu tia, eu tia!
10:49	Eu, pronto, eu. [Helena parece não ter gostado do entusiasmo e barulho feito pelas crianças]		

conclusão

	[A professora faz a brincadeira “A pescaria”. As crianças perdem o interesse. O vendedor passa na sala distribuindo papéis para que os alunos interessados em comprar o brinquedo mostrem aos pais. No fundo da sala, duas garotas simulam uma gravidez: colocam a blusa enrolada sob o uniforme e andam como gestantes. Tiram a blusa de dentro da roupa e fingem carregar um bebê. As crianças levantam-se e mantêm conversas paralelas.]		
10:56	Oh! Agora vamos continuar, pronto. Todo mundo, gente desenha a ‘Lúcia já vou indo’. Gente, oh! Através do desenho. Cês sabem como ela é, vamos ver aqui no livro, vai desenhando... [Helena limita-se a garantir a ordem da sala, senta-se e parece descansar]		
11:30	[Toca o sino para o fim da aula]		

A presença do pesquisador, de posse da câmera, serviu como um momento privilegiado no acesso ao que seria uma sala de aula idealizada pela professora: um espaço uníssono, onde há convergência de interesses e compartilhar de significados. Como se pode observar, há momentos de convergência, mas estes não duram por muito tempo. Quando se evidenciam momentos de desagregação, emerge o circuito perverso. Em observações subseqüentes pôde-se observar que o cotidiano escolar é recortado por situações não-pedagógicas, a saber: pessoas que entram na escola para vender materiais e a própria a professora usa a sala de aula como local de descanso (Quando os alunos fazem silêncio, ela senta e parece descansar).

A partir da segunda observação foram privilegiadas as interações da professora com os alunos egressos das classes especiais: Carlos, Robson e Marcelo. Posteriormente, também serão destacadas algumas interações, com os outros alunos, com o objetivo de compreender o significado atribuído por Helena à atividade docente. Na relação concreta com as crianças há momentos em que os significados são compartilhados e há momentos de dissenso. Conforme as diferentes perspectivas

assumidas pelos sujeitos, as relações se movimentam de acordo com uma lógica própria que só pode ser captada em termos de configurações.

### **As interações da professora com os alunos egressos das classes especiais**

#### *As interações de Helena com Carlos*

Vale ressaltar que, das dez observações realizadas, Carlos esteve presente em apenas quatro. Este dado é muito significativo tendo em vista que a criança abandona a escola, e alguns episódios em seguida se tornarão esclarecedores no sentido de indicar que a criança já se encontrava excluída da escola antes mesmo de abandoná-la.

Na segunda observação a professora faz duas intervenções em relação a Carlos.

No primeiro contato do dia, Carlos mostra com entusiasmo que realizou sua tarefa:

#### *Segunda observação – 25/8/99*

	Fala da professora		
	<p>[ A sala está silenciosa. Helena está agitada e fala com rispidez com os alunos]</p> <p>Eu não quero pedir mais. Psiu, cadê a tarefa? Quem trouxe vai entregando. Cadê sua tarefa de casa? Cê não fez ontem, vou chamar sua mãe aqui, oh! Aqui oh!</p> <p>Rodrigo, Rodrigo, Rodrigo, Rodrigo, acabou! Eu não vou tolerar mais não. Cadê sua tarefa, Viviane?</p> <p>[Carlos levanta-se e mostra a tarefa para a professora. Helena parece incomodar-se com a quebra de protocolo de Carlos, olha, rapidamente sua tarefa e em tom de descaso comenta: ] Muito bem, viu?</p> <p>Cadê [referindo-se a outro aluno]</p> <p>Bianca, que que foi?</p>		

Nesta mesma observação Helena dirige-se novamente a Carlos, desta vez em tom ríspido, indicando que ele atrapalha os outros alunos da classe. Carlos não faz

a tarefa, pois a atividade é interpretação de texto: ele não sabe ler sozinho. De longe, sentada à mesa do professor, Helena limita-se a controlar os movimentos e os corpos das crianças. Insiste com ele para ler o texto e fazer a tarefa, sabendo que ele não é capaz de realizá-la sozinho.

	Fala da professora		
	Carlos, cê acabou? Vai ler o texto, que atrapalha os outros. Vai ler o texto.		

Os recortes que se seguem referem-se à sétima observação e vão no sentido de chamar a atenção do aluno pelas ausências. Neste dia Helena propõe realizar a tarefa de matemática com Carlos sendo que esta tarefa tem a conotação de prova substitutiva. Carlos inicia a tarefa sozinho.

*Sétima observação – 15/09/1999*

	Fala da professora		
	Carlos cê não veio ontem não? Pois é, teve avaliação de Matemática. Eu vou te dar pro cê fazer.		

Durante a aula Helena percorre a sala. Pára na carteira de Carlos e, em tom autoritário, faz algumas intervenções no âmbito do conteúdo. Carlos, às vezes, a olha, como se não a compreendesse, o que parece irritá-la mais ainda. Ela o pune dizendo que ele não sabe porque mata muita aula.

Fala da professora		
Acabou [Carlos]? [Helena grita e fala com raiva] Aí tá vendo aqui, cê tem que fazer a mesma coisa. Cê pediu emprestado, não pediu? Faz do jeito que eu te ensinei. Como que é Carlos? Como que é? Faz sozinho. O cinco ele vai valer quanto? Não é menos um? Quanto ele vai valer? Aí pede emprestado, tira 12. Vou pedir sua professora da tarde para reforçar com você. Cê mata muita aula. Cê não tá aprendendo. Se você matasse menos aula cê já tinha aprendido. Esses problemas cê vai responder sozinho que as conta eu já ajudei.		

Helena deixa a carteira de Carlos. Ele tenta resolver as questões. Em alguns momentos fica disperso, olha para outros alunos. Ela volta à carteira dele, apaga a resposta que ele havia dado, indica vários procedimentos que ele deveria ter adotado. A interação é marcada por uma sucessão de falas da professora, sem permitir a expressão verbal da criança. Na seqüência, da ela o pune, novamente, marcando o fato de ele freqüentar pouco as aulas. Helena culpabiliza a criança. Ela exerce o poder da fala pública com grande propriedade e pode, talvez, estar tentando indicar para a pesquisadora os motivos pelos quais aquele aluno fracassa.

	Fala da professora		
	E aí, ô Carlos, cê acabou? Mostra o problema e a continha. Resolveu tudo? Tem jeito de tirar 3 de 5? Que que cê vai fazer aí? Corta o nº 7 e ele fica valendo quanto? Não cê tira o 1 do 7, aí quanto que ele fica valendo? Então põe 6. Corta aqui, é aqui e o 3 vai valer quanto? Cê põe o 1 aí do lado do 3. Quanto que fica valendo 3? Tira de 13, tira cinco, quanto que dá Carlos? É Carlos, num é pra cortar o 1 é pra pôr do lado dele. Não vem à aula... [balança a cabeça, indicando negação]		

Carlos está disperso, não faz a tarefa. Helena está sentada junto à mesa do professor e tenta pressioná-lo a terminar a tarefa.

	Fala da professora		
	Não depois que vocês escreverem é que vocês vão circular. [De longe ela pergunta] Acabou Carlos? Que é isso Rodrigo? Diminutivo de pato é pato pequeno? Que que cê tava fazendo? Eu já corrigi. Se você errou tem que apagar e colocar o certo. [Corrige os exercícios no quadro].  Carlos, armou a continha do problema, armou?		

*Oitava observação – 29/9/99*

Os alunos retornaram do recreio. Helena estava acabando de corrigir as atividades propostas antes do intervalo. Quando a câmera é ligada, Helena percorre a sala e reclama da heterogeneidade da turma. Imediatamente refere-se a Carlos, advertindo-o de que convocaria sua mãe a comparecer à escola.

	Fala da professora		
	[Helena chama atenção da turma. Corrige os exercícios que estavam no quadro e foram feitos antes do recreio] Tá difícil para trabalhar porque uns acabam, outros não copiam nem o texto. [percorre a sala, olha os cadernos, ainda xinga muito. Justifica seu desânimo pela heterogeneidade da turma] Carlos, vou chamar sua mãe aqui.		

No recorte que se segue, Helena percorre a sala conferindo se os alunos estão copiando a tarefa. Ela espera que Carlos tenha copiado do quadro um bilhete. Como ele não terminou ela dá indicações que ele não acompanha a turma.

	Fala da professora		
10:29	Tem mais alguém que tá com dificuldade de responder às questões? Pode chamar eu ou a tia Sandra. Flávia eu não vou falar de novo, não. Nossa, mas tá assim impossível. [Dá assistência para Robson]		
10:32	Tá lindo, André, cortou o cabelinho.		
10:44	[Pergunta alguma coisa para Tainá e passa a mão em sua cabeça]. Copia com a letra melhor. Copiou a agenda? Copiou a agenda Carlos? Não tem condição, não...		

*Nona observação – 7/10/99*

A presença da pesquisadora na sala faz com que Helena destaque as crianças egressas das classes especiais. Ela mantém uma postura fiscalizadora.

	Fala da professora		
	Eu vou olhar a do Carlos e a do Robson. Tá com sono ainda, Robson? Cê tá indo dormir tarde? Chega a cadeira pra frente. Prega a tarefa no caderno depois pra não sumir, tá? Planta é com n. [percorre a sala, numa seqüência mecânica de intervenções de cunho quase militar].		

Helena dirige-se a Carlos, que mostra a tarefa de ciências colada no caderno. Ela está agitada e é ríspida. Dá indicações que ele deveria estar fazendo outra tarefa. Folheia o livro de ciências e destaca as tarefas que ele não fez.

	Fala da professora		
	Que que tem? Guarda e vai ler, anda Carlos. É lá no fim, suas tarefas tão tudo sem fazer, tudo em branco, tem umas do 1º bimestre, ó.  Guarda Viviane, guarda. Rogério é pra você ler, Rogério. Guarda o lápis lá, guarda. Vamos, cadê o texto? Não é esse, essa tarefa ficou pra casa. Vamos ler. Rodrigo, é pra ler, pode guardar. Fecha o caderno de tarefa. Cadê, Flávia? Cadê? Então lê.		

Na seqüência abaixo, os alunos estão fazendo tarefas propostas no livro de ciências. Uma delas pede para que os alunos respondam em grupo a tarefa. Helena cogita sugerir que a tarefa seja feita em casa, no entanto, volta atrás e permite, pela primeira vez, no conjunto das observações, que os alunos trabalhem em duplas. Nessa observação Helena se dirige uma única vez em especial a Carlos, faz-lhe uma pergunta e não espera resposta, como se já soubesse a resposta ou não se interessasse por ela.

	Fala da professora		
7:35	<p>[Os meninos trabalham em duplas] Essa tarefa aqui pede pra fazer com o colega. Essa daqui eu vou deixar pra fazer em casa. Precisa do dicionário, essa daqui também que é mais complicada, é bom cês irem juntando de dois porque fica mais fácil pro cês fazer.</p> <p>Tá acabando Marcelo? Acaba pro cê juntar com alguém.</p> <p>Terminou, Tânia? Depois cê junta com a Fátima pro cês fazerem essa daqui.</p> <p>Não deita na carteira, não, Bianca.</p> <p>Vamos, Marcelo. Acabou, Hélio? Tá acabando, Flávia? Lê junto o texto pro cês discutirem juntos. Não deita na carteira não, que dá sono. Acaba, Viviane.</p> <p>Cê acabou, Carlos?</p>		

As crianças neste dia trabalharam em duplas. Foi sugerido a Helena que na aula seguinte fosse passada a fita do trabalho em grupo, com o objetivo de ela discutir com eles algumas interações entre as crianças. Ela aceitou.

Carlos não está presente neste dia. Durante a assistência, Helena mostra-se desinteressada pela fita. Parece ansiosa em justificar os problemas que teve com Carlos.

*Décima observação – 22/10/99*

continua

	Fala da professora		
	<p>[A pesquisadora passou a fita do trabalho em grupo para os alunos assistirem] André, me dá esse brinquedo, ou eu não vou devolver, não! De quem é esse brinquedo?</p> <p>Rodrigo! Rodrigo fala pra sua mãe vir pegar esse brinquedo. E eu não vou devolver, não.</p> <p>Viviane. Fátima, assenta e vira pra frente.</p> <p>Rogério, que cê tá fazendo fora do seu lugar?</p>		

Conclusão

	<p>Sérgio! Que que tá acontecendo na sua carteira Lázaro, que tá todo mundo aí?</p> <p>[Helena reclama de Carlos para a pesquisadora. Diz que ele ri nas costas dela, ela se já acostumou com o jeito dele]: Vou passar o Carlos e o Robson. O Carlos já tava juntando sílaba mas não vem à aula. Nem o reforço de tarde ele tá vindo.</p> <p>[Referindo-se a fita]: Por que que cê brigou com ele. Olha lá, olha lá, pra fita, Márcia e Jairo brigando.</p> <p>[Risos] Podia ser outra com coleguinha de vocês.</p>		
--	--	--	--

Em outro momento, a pesquisadora perguntou se Carlos estava freqüentando as aulas. Helena dá a sua versão sobre o episódio do dia das crianças, que culminou com a transferência de Carlos da escola.

	Fala da professora		
	<p>Quem quebrou o apontador? [Um aluno explicou que foi por acidente]: Certo, não tem nada, não. Acontece, né?</p> <p>[A professora dirige-se ao fundo da sala e a pesquisadora pergunta sobre Carlos]: No dia da criança ele [o Carlos] chegou aqui era umas nove horas. Ele raspou o cabelo e descoloriu. Aí chegou a Ágda [chorando]. Que que foi? Carlos tinha pego a sacolinha dela. Peguei a da minha filha e dei pra ela.</p>		

Dados da pesquisa integrada apontam a versão da mãe de Carlos sobre o episódio do dia das crianças, que culminou com o abandono dele da escola:

V [mãe de Carlos]: Deixa eu te conta. Aí esse ano foi pior ainda, esse ano... Por isso eu cheguei ao ponto de tirar da escola. Eu falei: não tem condição, porque as reclamações era absurdas... (ênfatisa “absurda” expressando indignação) coisa... porque uma mãe conhece seu filho. Não é que eu tô defendendo ele. Eu sei que ele é uma criança levada, entendeu? Principalmente lá, que ele olhava no quadro e não entendia nada. Imagina que ele ficava caçando o que faz, né? Meu ponto de vista é esse. E... e aí inventaram, começou inventar coisas, a professora. E quando foi dia das crianças, isso eu achei o cúmulo, eu falei, gente isso não tem cabimento. Não pode fazer uma coisa dessa. No dia das crianças ele matou aula um

dia antes. Aí chegou no dia da festinha, o Carlos foi e ele ficou doido pra ir. Fugiu e foi... só que eu não sabia que ele tinha fugido. A escola é aqui, né, pertinho. Aí ele foi, e a coordenadora falou que ele podia entrar. Que que ele fez: correu aqui, tomou banho, se arrumo... mãe, ó a tia falo que eu posso entra. Eu vou na festinha, tão lá me esperando. Eu falei: Carlos, mas não pode meu filho. Você não foi ontem, ir hoje só pra festinha. Não, não mas eu vou. E arrumou e foi. Deixaro ele entra. Ele foi era dez horas. A festinha começou sete horas da manhã, né? E foi... e lá a tia deu pra ele um saquinho de balinha como deu pra todo mundo primeiro. Só que depois ela veio me fala que ele pego o saquinho de balinha da mão dela, que era de outra aluna, e que a aluna ficou chorando. Eu achei estranho porque isso não é atitude dele. Aí eu cheguei nele, porque tudo é conversado aqui dentro de casa, eu tiro tudo deles, sabe. Eu vou com jeitinho... Carlos que que aconteceu? A tia falou pra mãe que você tomo o saco de bala da mão da tia, e era da sua colega e sua colega ficou chorando. Ele falou: mãe (susto e espanto). Ele assustou, falou: mãe que tia mentirosa! Eu falei: mentirosa por quê? Ela falou que você roubou o saco de bala. Ele falou: mãe a tia chegou em mim e perguntou se eu queria um saco de balinha e me deu na mão. Mãe eu não tomei. Eu vou lá com a senhora agora e falo pra ela que ela é uma mentirosa. Entendeu? Quer dizer, eu acreditei nele. E tenho certeza que ele não fez isso, porque eles não fazem isso. Eu tenho certeza que ele não fez isso. (Anexo 4)

### *As interações da professora com Robson*

Dentre as observações realizadas, é na quarta observação que Robson se faz presente pela primeira vez. Robson é uma criança grande, de 14 anos. Embora ainda não esteja alfabetizado, ele tem atitudes de rapaz (na contracapa de seu caderno há adesivos da Tiazinha). Ele não se mantém sempre quieto e parece sentir-se deslocado na sala com as outras crianças. Quando ele chega, Helena indica que mandou recado para ele comparecer à escola.

### *Quarta observação – 01/09/99*

continua

	Fala da professora		
	[Uma criança esqueceu de avisar que a aula terminaria mais cedo e a professora estava tentando ligar na casa dela para avisar]: O telefone dela é programado pra não receber a cobrar.  Que que é isso que tá limpando? [Uma aluna passa de carteira em carteira limpando com detergente].		

conclusão

	É tão caro o cartão da secretaria, eu não vou comprar, não! Tô comprando na telefônica, Deus me livre. Eu falei com o Robson que se ele não viesse hoje eu iria buscá-lo.		
			[Risos]
	É Robson, cê ficou com medo de eu te buscar? Ou não, cê vinha mesmo?		
		Robson	Eu vinha mesmo.

Helena indica um lugar na sala, para Robson sentar, bem em frente à câmara que se encontra no fundo da sala do lado direito.

	Fala da professora		
			Qual página, tia?
	Eu tô olhando. Página 50. Gente, é pra tirar os livros da pasta. Robson, assenta aqui.		
		Robson	[Faz gesto de negação com a cabeça e olha para a câmara].
	Ih! Ela tá filmando não é só você, não. Lorena, cê já abriu seu livro? Eu já falei a página. Primeiro todo mundo vai fazer leitura silenciosa. Senta direito, Júlia. É o livro ALP, Robson. Cê tá com o livro de Matemática. Cê não trouxe o ALP, não?		

As intervenções de Helena com Robson limitam-se a garantir a ordem do seu material e o controle do corpo. Durante a observação, Helena não fez sequer uma única assistência sobre o conteúdo escolar.

Na quinta observação, Robson fica quieto no fundo da sala.

*Quinta observação – 08/09/99*

	Fala da professora		
	[Helena, sentada, de longe, pergunta se Robson ilustrou o texto]  Robson, cê ilustrou o texto?		

*As interações da professora com Marcelo*

Dentre as crianças egressas de classes especiais somente Marcelo estava presente na primeira observação. Do conjunto de dez observações Marcelo encontra-se presente em nove. Helena dispensa especial atenção a ele.

Na seqüência abaixo, Helena está recolhendo o dinheiro para os alunos irem ao teatro no dia seguinte e também passa de carteira em carteira verificando se os alunos fizeram a tarefa. Ela encontra-se especialmente agitada. Pede ajuda à pesquisadora para recolher o dinheiro e conferir a tarefa.

Na segunda observação Helena dirige-se reiteradas vezes para Marcelo pedindo que ele mantenha silêncio. As intervenções também se dão numa modalidade fiscalizadora.

*Segunda observação – 25/08/99*

continua

	Fala da professora		
	Tira a tarefa, eu não quero que cês deixem pra tirar a hora que eu chegar aí, não. Viu, Marcelo? Me dá isso aqui. Tira a tarefa, agora. Vai trazer os outros cinquenta centavos amanhã? Já pedi pra tirar já tem meia hora.		
	[...] A tia [Sandra] tá anotando, cê tem que falar é com ela. Quem trouxe o dinheiro do teatro vai entregando. Trouxe o dinheiro do teatro? Cadê? Cê não veio ontem, né? Por que cê tá matando tanta aula? Psiu, Lívia, Marcelo.		

conclusão

	<p>Marcelo eu já cansei de falar que eu não quero chamar sua atenção mais. Psiu, vou chamar sua mãe aqui, que não está adiantando mais. Eu tenho que chamar é ela. Livia, vira pra frente. Cê pregou a figura, pôs soldado com ç no começo da palavra, olha aqui, Bianca. Era pra produzir o texto, cadê o texto? Vai escrever agora, sobre o soldado. Cadê sua tarefa? Não fez sua tarefa de casa, não?</p>		
			Não.
	<p>Como é que sua mãe assina sua agenda sem você fazer sua tarefa? Ah, não! Pede pra ela assinar aqui, cadê? Ela assinou, você não fez a tarefa, o que que adianta?</p> <p>Psiu, Jairo, não quero ver você virado para trás. E agora, eu não vou chamar mais a atenção, não, tá?</p> <p>Ah! Sônia, né? A última aluna novata. Sônia não fez a tarefa. Marcelo não veio, ele não veio. Quem mais não fez? Rodrigo, pus seu nome. Só, né? A Bianca pôs a figura, fez pela metade, eu não vou pôr nome, cê escreve o texto sobre o soldado.</p>		
	<p>[...]</p> <p>Pois era pra produzir um texto. Psiu, Marcelo.</p>		

Helena destaca Marcelo de outros alunos.

	Fala da professora		
	<p>Não tem condição, não. Vamos, gente, copia sua tarefa. Se ficar falando assim, não vai ninguém. Pode ir, Pedro, vou dar uns minutinhos para vocês acabarem o texto, que eu não posso ficar esperando mais, não. Ágda, abre a porta.</p> <p>Cê perdeu a blusa, Marcelo?</p> <p>Pedro, copia.</p>		
	<p>[A professora chama pela pesquisadora aponta para Marcelo e fala]: Ele usa demais a deficiência.</p> <p>Eu vou ler o texto. Fátima, por que a gente comemora o dia do soldado dia 25 de agosto?</p>		
	<p>Quero que cês leiam o texto pra achar a resposta. Vamos, Marcelo, acaba pro cês fazerem as atividades. Lorena, responde. Quero ver a resposta de todo mundo. Ô, Rogério, não assenta em cima de sua perna, não, se não fica muito alto e não dá pro pessoal copiar. Rodrigo, assenta na carteira. Assenta e copia, vai ler pro cês achar a resposta.</p>		

Em outro momento a professora chama o garoto e pergunta de onde é que ele veio. Ele responde. Ela parece incomodada com a resposta “longa” do garoto. Indica que sabe o motivo que culminou na perda acentuada da visão. Não parece haver preocupação com questões éticas relacionadas à vida privada da criança e parece que o acesso a esta é visto ou confundido como conhecer bem o aluno.

	Fala da professora		
	Calma que eu vou passar interpretação [Olha o caderno do Pedro e comenta] O processo da escrita é engraçado porque tem aluno que não lê e escreve dos mais rápido.  [Aproxima-se da pesquisadora] Marcelo, de onde é que você veio, onde que cê morava?		
			Morava em Natal, morei no Mato Grosso. Passei por Curitiba.
	Ah! Continua copiando! Eu não sei se ele passou pelo ensino especial. Ele teve toxoplasmose. Ah, lá! Ele tá conversando. Tá copiando, Marcelo?		

Mais tarde ela chama a atenção dele novamente e dá indicações que realiza adaptações no espaço escolar para incluí-lo (escreve grande no quadro e coloca-o na primeira carteira). É importante ainda marcar que ela permite que ele se levante várias vezes para copiar.

	Fala da professora		
	Copia, Marcelo. Tá grande. Dá pro cê enxergar, tá?  Quero que cês copia porque depois a gente vai ler o texto junto pra tia passar interpretação. Copiando, Pedro, não deita na carteira, não. Tá, Rodrigo, se não vai dar sono.  Marcelo, que que foi?		

Na terceira observação, Helena percorre a sala e tenta garantir que Marcelo execute a tarefa (cópia do quadro de uma tarefa que ela passou ainda no início da manhã).

*Terceira observação – 30/08/99*

	Fala da professora		
	Copia, vai copiar. Assenta e copia o texto. Marcelo vai copiar do quadro, copia. Tá copiando, Lorena? Copia, copia o texto.		

	Fala da professora		
	Pois é, se conversar o tempo não vai dar. [Duas crianças estavam desenhando no fundo da sala] Dá aqui, dá aqui, vai fazer sua tarefa. Já copiou o texto, Marcelo? Já copiou? Tá bonitinho os desenhos de vocês, depois eu devolvo.		

Na quarta observação Helena é mais perversa que o usual. Marcelo tenta sugerir a ligação a cobrar para avisar para a mãe de um dos alunos que, tendo faltado à aula anterior, não ficou sabendo que a aula terminaria mais cedo. Ela o manda calar, indicando que ele teria problemas:

*Quarta observação – 01/09/99*

	Fala da professora		
	Ô, Marcelo, cala a boca, faz sua tarefa. O Marcelo tem uma mania de querer resolver o problema de todo mundo. O dele ele não resolve, não! Eu tô com a cabeça doendo.		

Ainda na quarta observação as crianças estão fazendo interpretação de texto. A professora dirige a pergunta para a turma e quem responde é Marcelo. A resposta que ele dá não a agrada. Helena mostra-se rígida, incapaz de considerar o

ponto de vista da criança. Ela não admite discutir a resposta, simplesmente a desconsidera.

	Muito bem. Agora interpretação escrita é o que a gente vai fazer agora. Responda as perguntas abaixo: Vocês vão lá no texto. Toda pergunta vocês vão lá no texto, vão lendo até cês achar a resposta.  Letra a: Lorena, já tá todo mundo respondendo. Quais os animais que aparecem na história?		
		Marcelo	Ô, tia, é Piu. [Fala em tom assertivo]
	Quem é Piu?[Arregala os olhos e fala em tom de espanto] Tá pedindo o nome dos animais, Marcelo, não inventa, não! Cê tem que pôr o nome dos animais.		
		Marcelo	Na história é Piu! [volta a responder em tom assertivo]
	Não, os animais. Piu não é nome de animal.		
		Hélio	O pintinho e a minhoca.
	Muito bem, Hélio. Como ela distraiu o pintinho?		

Em outro momento, ela retorna à carteira de Marcelo pontuando que a resposta não era aquela. Ele mantém registrada em seu caderno a resposta indeferida pela professora: “Piu”.

continua

	Fala da professora		
	[Percorre a sala e olha o caderno do Marcelo]. Cê respondeu Piu? É aqui, letra a. Cê não tava seguindo. Se você tivesse seguindo, saberia, o pintinho e a minhoca. Aqui, oh! É aqui, oh!. Não, não, nós estamos respondendo a letra <i>a</i> . Põe assim, o pintinho e a minhoca. Gente, não escreve errado, não! Lá no texto tá escrito o pintinho e a minhoca, é só vocês lerem.  Responde, pode ler aqui que tem, pode pôr aqui, o pintinho e a minhoca. Os dois, é pra escrever aqui. Letra <i>a</i> : pintinho, minhoca, letra <i>a</i> .		
	[...]		
	Hum, hum, muito bem!  A gente vai esperar que tem muita gente que não fez! É só ir lá no texto.		

conclusão

		Marcelo	Como?
	Como vocês imaginam que seja um pintinho?		
		Marcelo	Bonitinho.
	Pois é, aí. Não deixa de ser uma resposta. Como que é um pintinho? Cês podem imaginar a cor dele. Que tamanho que ele é. É igual a Tariana, colocou se ele é bonitinho, se é feinho, imagina e escreve, viu, Bianca.		

Na seqüência do episódio a própria professora adota a terminologia usada por Marcelo. Após perceber que ele manteve sua resposta, ela argumenta, manda-o retificar. Em seguida, por duas vezes, adota os termos usados por ele “*Como vocês imaginam que sejam o Piu e a minhoca? Imagina o Piu, imagina a minhoca*”. A insistência na manutenção da resposta pode ter feito Helena reconsiderar, não admitindo formalmente, mas introduzindo a expressão usada por Marcelo na fala seguinte. Por outro lado, o posicionamento de Helena quanto à questão anterior fez com que Marcelo a consultasse sobre o que gostaria de ouvir na pergunta atual. Ela pergunta: “*Como vocês imaginam que seja o Piu?*”. Marcelo devolve a pergunta para a professora: “*Como?*” Helena dá sinais de que a resposta deveria ser do aluno: “*Como vocês imaginam que seja o pintinho?*” Marcelo responde: “*amarelinho*”. Ela dá sinais que não era a resposta que ela queria ouvir, mas aceita: “*Não deixa de ser uma resposta*”.

Na quinta observação, além das intervenções que atuam sobre o controle dos movimentos, Helena interage com Marcelo em assistências ligadas à correção de tarefas, sem contudo indicarem intervenções significativas na construção de conhecimentos. A professora faz seis intervenções no sentido de garantir que o aluno copie a tarefa e controle seus movimentos. Neste momento é interessante indicar que Helena se significa enquanto mantenedora da ordem.

*Quinta observação – 01/09/99*

	<p>Fala da professora</p> <p>Cê quer comprar? Cê trouxe dinheiro? Cadê? Vai lá e compra, pode ir. Não é pra conversar não, André, Marcelo. [chamada]</p> <p>[...]</p> <p>Cê tá copiando muito errado, tá?</p> <p>Marcelo tem que ler e escrever, cê tem que ficar esperto, senão cê até esquece o que cê lê...</p> <p>[...]</p> <p>Ah! É, então continua copiando. Oh! Taís, Marcelo...</p> <p>Achou sua tarefa? Eu vou corrigir.</p> <p>Viviane, cê veio na sexta-feira? Eu acho que cê não veio não.</p> <p>Copia Marcelo, depois eu vou olhar o seu. Depois eu vou corrigir no quadro. Marcelo, copia o texto, Marcelo.</p> <p>Marcelo, cadê a sua? A sua deve ser essa aqui. Cê colou no caderno?</p>		
	<p>[...]</p> <p>Marcelo. Já vou olhando para dar sua nota. Tem mais alguém?</p> <p>Não, essa aqui é a tarefa atrasada.</p> <p>Lázaro copia. Lívia, André.</p> <p>Robson, cê ilustrou o texto?</p> <p>Marcelo, cê já terminou a tarefa? Cê procura na sua casa que eu dei e você não entregou. Tá com nota, depois cê procura, tá?</p> <p>Não, essa daqui eu já pus lá. Tá faltando só a nota.</p> <p>Copia, Marcelo, copia, cê o título ainda.</p> <p>Sic [alunos conversam]</p> <p>Essa aqui ó.</p> <p>Portugal é com letra maiúscula. Pode assentar. Cês ilustraram o texto?</p> <p>Oh, Marcelo, copia a sua tarefa.</p> <p>Taís, vira pra frente e ilustra seu texto.</p>		

Na sexta observação os alunos estão fazendo tarefa de Matemática. Helena percorre a sala. Marcelo está envolvido em outra atividade. Ela indica que o viu envolvido em outra tarefa. Não procura investigar o motivo pelo qual o aluno deixou de fazer a tarefa proposta e nem mesmo o que o levou a aplicar-se em outra atividade.

*Sexta observação – 13/09/99*

	Fala da professora		
	Cê num tá copiando, cê tá aqui colocando quadradinho, Marcelo. Ah, não. Tô desanimando, viu? 'Xô' vê Pedro, muito bem.		

Na nona observação Helena dirige-se a Marcelo em situações que envolvem organização do material escolar (os alunos deveriam ter levado um livro literário; Marcelo está entre os que não levaram). Na seqüência ela o pressiona a concluir a tarefa anterior para trabalhar em dupla com o colega.

*Nona observação – 07/10/99*

	Fala da professora		
	[...]  Há anos eu tô pondo na agenda todo dia. 15 pessoas não trouxeram. Eu vou continuar pondo na agenda para trazer. Cê tem, Marcelo? Não, é esse daqui da escola. Vou botar na agenda  Não tem jeito não, só tem 15 livros. Pois é eu vou colocar na agenda. Cê tem, Marcelo?  [...]  Tá acabando, Marcelo? Acaba pro cê juntar com alguém.  [...]  Vamos Marcelo.		

Ao focalizar as interações de Helena com os alunos egressos das classes especiais percebeu-se que tais interações eram marcadas por inúmeras manifestações preconceituosas e também pela subjetividade das crianças. Embora a professora mantivesse uma postura quase sempre marcada pela raiva e agressividade, há configurações em que essa atitude aparentemente estável é maximizada, neutralizada ou arrefecida, conforme as diferentes perspectivas assumidas pelos sujeitos da interação. Assinalem-se aqui o submetimento de Carlos, a indiferença de Robson e a intensa atividade de Marcelo. Portanto, as interações que Helena mantém com os alunos não eram derivadas apenas da condição de ser egresso ou não da classe especial, mas de fortes configurações interativas mediadas por outras representações a respeito do processo de desenvolvimento, do papel docente na sala de aula, da representação da profissionalização e das exigências e determinações das decisões relativas às políticas públicas de educação.

### *Discussão*

Vale destacar que a discussão que se propõe a fazer, a seguir, encontra-se apoiada na triangulação de instrumentos de coleta de dados: observações registradas em fitas de vídeo (as transcrições encontram-se no Anexo 1); análise documental do projeto político-pedagógico da escola pesquisada (o extrato encontra-se no Anexo 2); o extrato do Programa Estadual de Educação para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva ilustra a transição em termos de uma política educacional integracionista para uma política inclusivista. Vale ressaltar que o Programa foi iniciado pelo Estado em 1999 com a extinção de classes especiais para DML, sendo lançado com este formato no segundo semestre de 2000 (Anexo 3); Extrato da entrevista realizada com a mãe de Carlos (nome fictício) em pesquisa integrada em 1999 (Anexo 4) e Entrevistas realizadas com a professora (transcrições – Anexo 5).

Neste momento é importante, portanto, salientar a complexa teia que vai se

tecendo entre as observações das situações interativas, destacadas e reconstruídas pela contextualidade histórica e pelo marco teórico do pesquisador.

Ao implementar a pesquisa de campo algumas questões colocavam-se como marco na investigação. O marco empírico visava destacar as interações da professora com os alunos egressos de classes especiais, com o objetivo de compreender como as subjetividades da professora e das crianças constituem as interações e são constituídas na intersubjetividade social.

Havia um marco teórico em termos da pesquisa atual em educação e psicologia, que apontava como obstáculos à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino a precariedade na formação do professor e a urgência de uma formação continuada que contemplasse não só aspectos cognitivos e informacionais mas metacognitivos, comunicacionais e relacionais.

Este, pois, foi o ponto de partida nas investigações: atentar para o conjunto de situações que pudessem fornecer indicadores que contemplassem a unidade cognição–afetos, ou seja, quaisquer formas de expressão da professora (o discurso, a prática) constituíam-se em vias de acesso a sua unidade subjetiva.

Um outro marco teórico que ganhava força nas investigações era a questão da subjetividade vista como processo complexo, dialeticamente constituente–constituído no jogo de forças do sujeito interativo e seu contexto histórico, buscando ultrapassar a dicotomia ideologia *versus* intencionalidade do sujeito, controle *versus* atividade do sujeito. Ultrapassar a dicotomia implica, pois, considerar a interpenetração dos contrários, compreender a singularidade da situação que envolve sujeitos concretos que constituem a história e são constituídos no fluxo da história.

O termo subjetividade aqui é entendido de forma dinâmica, compreendendo a unidade entre as várias manifestações contraditórias da professora: discurso, a prática e seu sistema de crenças no contexto específico da escola.

Vale ressaltar, focalizar a subjetividade da professora implica compreender a singularidade da situação que se tece numa complexa articulação da história sociogenética, da história pessoal e interativa atual, orientada para o futuro próximo daqueles que interagem.

Significa compreender o sujeito em termos de sua história passada, coletiva e individual (os professores e uma professora de modo particular), a interatividade atual (que se dá no espaço da sala de aula e da escola e na entrevista com a pesquisadora) e o sentido para o qual a professora se orienta para o futuro (motivações em termos de projeto profissional).

Nesse sentido as interações que a professora mantinha com os alunos egressos das classes especiais e com os demais constituíam-se reciprocamente em indicadores de acesso a sua subjetividade, quando capturadas pelo marco teórico do pesquisador, motivando a criação de categorias de análise, que a seguir se passa a apresentar.

*A sala de aula como espaço onde divergem interesses, significados e propósitos.*

Os recortes que se seguem visam ampliar a compreensão da sala de aula de Helena como espaço onde acontecem inúmeras situações, que não podem ser reduzidas a situações discursivas. Da primeira observação já se havia destacado que o dia-a-dia escolar é recortado por situações não-pedagógicas. Este indicador vai-se consolidando em observações posteriores: alunos que realizam a limpeza de carteiras no horário de aula; crianças que vão doentes para a escola; a professora que se envolve

em tarefas alheias à ação pedagógica. Acrescente-se que situações familiares da professora e das crianças atravessam o cotidiano escolar, como se pode constatar em situações subseqüentes.

Na segunda observação, realizada no dia 25 de agosto de 1999, acompanhou-se a entrada dos alunos na escola, com oração inicial no pátio e recomendações da diretora e da coordenadora no início da aula. Em seguida, os alunos entram em sala e são quinze minutos de movimentação. Os alunos arrastam carteiras, conversam com entusiasmo, disputam lugares na sala de aula. Uma aluna passa de carteira em carteira fazendo a limpeza. Em três observações posteriores, a mesma aluna executa esta tarefa. Vale ressaltar, essa aluna é uma criança mais velha que as outras e demora-se nessa atividade, sendo permitido, inclusive, que deixe de realizar as tarefas propostas.

*Segunda observação – 25/08/99*

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
7:00	[Entrada na escola, oração inicial no pátio, recomendações da diretora e coordenadora no início da aula. Os alunos entram em sala. Quinze minutos de movimentação. Os alunos arrastam carteiras, conversam com entusiasmo, disputam lugares na sala. Uma aluna passa de carteira em carteira fazendo a limpeza		
7:15	Gente, agora oh, acabou, agora, oh! Não tem condições de dar aula com cês conversando assim, não. Vai pra sua carteira e silêncio, acabou, cala a boca! Eu não vou dar conta de dar aula pra vocês assim, não. Eu tenho que gritar desse jeito, não! Cala a boca, já pedi. Eu vou passar agora recolhendo o dinheiro do teatro. Não precisa de ninguém me perguntar.		
			Ô tia...
7:18	[A professora dirige-se ao armário, procura a chave e não encontra. Aproxima-se da pesquisadora e pede a ajuda para ajudar] Nossa! Eles tão impossíveis. Uai, cadê minha chave? Cê me ajuda, tia Sandra. Psiu, eu já, Viviane! E outra coisa, deixa eu falar, Viviane! Eu vou passar recolhendo o dinheiro. A tia Sandra de lá e eu		

conclusão

	daqui. Cê vai anotando, Sandra. [Os meninos continuam conversando, há movimentação na sala e a professora está agitada] Marcelo, Lívia!  Aqui, cê pode anotar aqui [dirigindo-se a pesquisadora]  Nós vamos olhar a tarefa e o dinheiro.		
		Lívia	Pode trazer amanhã?
	Gente, o teatro é amanhã. Quem não trouxe hoje, traz amanhã. Agora, encerrou o assunto, acabou.  Eu tenho uns alunos que tá dependurado, Deus me livre. Oh! Eu pedi.  Cê pediu licença pra que Lorena? Eu já pedi que eu quero silêncio e que fiquem assentados e pronto! Não vou tolerar conversa! Eu saí daqui ontem rouca! Chega, tá? Chega!  [A professora está no fundo da sala procurando pelas chaves do armário. A aula até este momento não havia começado. Sobre o armário estão alguns cartazes] Que que é isso aqui, heim? De quem é essa cartolina? Não é de vocês não, é?		
	Tira a tarefa, eu não quero que cês deixem pra tirar a hora que eu chegar aí, não. Viu Marcelo? Me dá isso aqui. Tira a tarefa agora. Vai trazer os outros cinquenta centavos amanhã? Já pedi pra tirar já tem meia hora.		
			Que dia é hoje?
7:36	Hoje são 25. Bom, do teatro eu vou anotar de um lado.  Psiu!		

Todas essas situações não só integram o cotidiano escolar como, pode-se afirmar, a maior parte do período escolar se dilui nessas atividades “imprevistas”.

A sala de aula não é um espaço linear e uníssono, onde convergem os interesses e propósitos.

Nesse sentido há uma intensa movimentação metacomunicativa entre os alunos e situações laterais são toleradas, desde que o controle da palavra pública esteja no professor. Há um predomínio dessa lógica, não como algo fixo mas como algo

negociável, comportando, inclusive, inversões e contradições. Basicamente, há um acordo, compartilhado em vários momentos pelos alunos, de que o discurso público é controlado pelo professor.

Helena fala sozinha, xinga sozinha. As crianças interagem entre elas, mas as suas falas não sobressaem. Em geral Helena pergunta e responde sem dar lugar à resposta das crianças. O espaço da sala de aula configura-se numa rede de significações que se confrontam, rearranjam-se ou desagregam-se conforme as várias perspectivas assumidas pelos sujeitos. Ela fala muito e parece compartilhar da idéia que o discurso na sala de aula é uma prerrogativa do professor. Há um controle do discurso público na sala de aula, em que na maior parte das vezes, somente a professora aparece. É como se ela pudesse falar qualquer coisa publicamente sem esperar ser entendida. Em alguns momentos ela fala de si, do que está pensando, sentindo. Helena parece distante. Paralelamente, as crianças mantêm-se em atividades divergentes, o que significa dizer que eles interagem e movimentam-se na sala em diferentes tarefas, apesar da idealização da professora de que todos estejam envolvidos na mesma atividade de uma mesma forma.

*Predomínio de um sistema de representações que ainda concebe o desenvolvimento como algo fixo, linear, e que se apresenta de uma única forma e seqüência para todas as pessoas.*

A professora adota como prática uma atuação no nível da zona de desenvolvimento real da criança. A equação simbólica expressa-se, então, como “o bom aluno é aquele que já sabe.”

Há um predomínio de uma representação do desenvolvimento como inerente à condição individual dos sujeitos, como algo pré-formado. Desse significado atribuído ao desenvolvimento deriva a atuação que ela tem com as crianças, tanto aquelas egressas do ensino especial como com as demais crianças.

Exemplos dessa concepção podem ser identificados em entrevistas com a professora, bem como no projeto político-pedagógico da escola, em que se extrai o seguinte objetivo: “Estimular o processo de aprendizagem despertando o interesse pelo conhecimento, incentivando o impulso natural do aprender.”

Da primeira entrevista realizada com a professora, quando interpelada sobre a sua concepção de bom aluno, Helena responde: “o bom aluno é aquele que rende”.

Das observações em sala de aula, pode-se destacar a seguinte fala de Helena: “Quem não sabe fazer não adianta olhar pra mim, não. Vou pôr a resposta no quadro. Cês têm que ler o texto e interpretar.”

Esta concepção de que o desenvolvimento é dado no sujeito inibe as possíveis intervenções que Helena poderia fazer em relação tanto aos alunos da classe comum como em relação aos egressos das classes especiais. Por outro lado, tem repercussões, inclusive, no próprio desenvolvimento da professora, e até na sua formação profissional. É como se os sujeitos portassem um saber pronto, que impede, assim, a dimensão construtiva das relações, do aprendizado, da formação, enfim, do desenvolvimento.

Em relação aos alunos egressos das classes especiais, Helena verbalizou em diversos momentos a sua descrença e seu desconhecimento no sentido de promover situações que possam intervir no processo de desenvolvimento. Quando perguntada sobre a presença dos alunos egressos das classes especiais, assim ela referiu: “Eu acho saudável, pra socializar, não tem como nivelar.”

Nessa fala de Helena pode-se perceber a presença de um discurso oficial incorporado “não tem como nivelar”, que não ganha respaldo ou concretização em sala de aula. Além disso, defender a idéia de socialização implica em não sugerir

intervenções ou expectativas que impliquem em construção de conhecimentos escolares, o que não se verifica no trecho seguinte da entrevista:

Pesquisadora: Mas você já trabalhou no ensino especial? Já tem essa experiência.

Helena: Não. É igual eu falo aqui na escola. As vezes eles até mistura no meio dos outros, que eu não faço distinção. Ih! mas olha, os meninos já tão ficando impossíveis [referindo-se à bagunça que os alunos estavam fazendo na sala. Ela mesma interrompe a entrevista].

O trecho a seguir faz parte da terceira entrevista (já no ano de 2000) quando se discutia a inserção dos alunos na classe comum:

Helena: Se você for analisar, igual a T [aluna que Helena recebeu já no ano de 2000]. Ela tem mesmo dificuldade. Ih! Ela tem dificuldade para interpretar. Ela não consegue. Cê dá uma tarefa e não sai nada de dentro dela. Então eu noto que essa parte aí, é assim, parece que é com todo mundo... Ela já mudou de professora, né? Ah, então eu acho, mas é socialização mesmo, entende? Porque o que a gente aprende: o ritmo é mais lento não é? Cada um tem seu ritmo. Então você vai devagar com ele, é aquilo ali que ele dá, é aquilo ali que tá bom... Às vezes a gente acha que não pode mais intervir, né?

A professora não se reconhece como agente no processo de construção das relações e do conhecimento em sala de aula. Assim, ela localiza no aluno as dificuldades no processo de aprendizagem, apresentando uma concepção determinista, fatalista e estática do processo de desenvolvimento. Predomina ainda a representação de que a função do professor é de controlar os corpos, garantir a ordem, manter o silêncio.

As intervenções da professora se dão numa modalidade fiscalizadora. Ela se significa enquanto instrumento de manutenção da ordem, do controle dos movimentos, do cerceamento das diferenças. Helena se utiliza de práticas comuns e empenha-se em garantir uma aparente uniformidade na sala, mesmo assumindo um discurso de que é impossível nivelar ou homogeneizar a turma.

*Ação docente significada como prática intuitiva: solidão no exercício profissional*

Buscou-se durante o processo de pesquisa levantar questões com a própria professora que pudessem esclarecer acerca do significado atribuído por ela no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, bem como identificar a sua trajetória enquanto profissional da educação. O objetivo era compreender o sentido pelo qual as interações dela com os alunos se davam de forma tão despreparada, improvisada e caótica.

Pesquisadora: A gente sabe que os professores acham que o conhecimento teórico produzido não ajuda quem está efetivamente na sala de aula. Me diga, da sua prática, algum conhecimento que você adquiriu a partir da sua vivência.

Helena: De vivência minha? [risos] Agora cê me apertou, ah! Sandra. Eu pessoalmente aqui na 1ª série. O 1º dia de aula aqui. Na sala do ginásio eu sabia o que fazer. Na 1ª série eu não sabia. Esse ano que eu trabalhei.

P: Cê tem quantos anos de formada?

Helena: Ih! Tem... trabalhei... já tem 13 anos. Antes de formar eu trabalhei de pró-labore, logo fui pro laboratório de química no IPI. Fiz concurso e passei pro ensino especial.

P: Cê tem formação em Ciências Biológicas, né?

Helena: E eu preferia o ensino especial. Aí quando eu engravidei veio o pessoal da superintendência. A mulher disse: Ah! Não, de novo! Engravidou de novo? Não tem jeito não, tem que ir pra 1ª série, que eu preferia o ensino especial... [Pára – chama a atenção dos meninos]. Olha eu não tô agüentando o Carlos. Se você tiver alguma sugestão pra ele e pro Robson você pode trazer. Segunda-feira a gente pode conversar sobre o que eu posso fazer.

Aqui aparece um indicador de verticalidade das relações entre os funcionários da Secretaria de Educação. O fato de Helena ter sido afastada do ensino especial parece ser um tema de extrema atualidade para ela. Em todas as três entrevistas realizadas ela volta ao tema como forma de protesto e desabafo.

P - E o bom professor? Qual é o ideal de bom professor?

Helena – Olha, eu prefiro trabalhar com os pequenos. Eu dava aula no laboratório de química e também de biologia para o curso de enfermagem. Quando engravidei passei pro ensino especial. Eu fiz pós-graduação em Planejamento mas não gostei do curso. Prefiro a sala de aula. Como eu tinha 4º ano de magistério vim pro ensino especial. O 4º ano fiz pela titularidade. Tudo que é pra titularidade eu faço. Naquela época a gente tinha 20% também pro ensino especial porque a

Superintendência queria um professor que tivesse continuidade. A professora que me substituiu não agüentou a classe especial e largou na mesma época em que eu teria direito à licença. Prefiro os pequenos. No ginásio dá menos trabalho, mas prefiro os pequenos, apesar que tá difícil também, falta respeito... Adolescente, então, não conta não.

Nesta seqüência Helena dá indicações de que concebe a formação profissional em termos de pequenas vantagens salariais. Não parece haver por parte dela uma escolha deliberada no aprimoramento pessoal, que é feito por força de casuísmos. Numa ocasião informal ela chegou a dizer que, de uma família de médicos, apenas ela tinha “virado” professora. Esta relação de exterioridade quanto aos rumos de sua vida profissional aparece em outros momentos e em outras entrevistas.

P – Na verdade, cê não teve formação pra trabalhar com criança, né?

Helena – Eu pedi ajuda da N. que eu acho que é uma excelente professora. Orientação a gente só tem da colega, que a gente é jogado aqui.

P – O que a assustou?

Helena – Começa a ‘garganta doendo’, ‘meu ouvido tá doendo’, ‘quero ligar pra minha mãe’, e cê sabe que às vezes nem tá doendo, eles querem ir embora. Olha, tirando o suporte do colega. Foi só. Agora não, eu não tenho mais medo, eu vou falar, pelo que vejo, observo, o professor do pré devia ser bem preparada. Não faculdade, bem preparada, é a base pro aluno ir embora. Eu fui jogada. Eu é que sei dos medos que eu tive. Isso aí em escola é uma falha muito grande.

Como se pode observar, Helena sente-se desamparada no exercício profissional. Há um sentimento de solidão e, de certa forma, uma convicção de que há falhas na formação, o que se agrava em função de ela compartilhar ainda da idéia de uma formação em caráter terminal e definitivo. Outro aspecto que ganha relevância é a dificuldade de ter algum apoio imediato, na própria escola. O que se percebe é que o cotidiano escolar é assaltado por práticas intuitivas e improvisos. Falta à professora apoio por parte do quadro técnico-administrativo, informações e uma formação que leve em consideração o caráter essencialmente relacional do processo educacional. Como fica evidenciado, o Estado oferece cursos, no entanto, a professora queixa-se do horário, do local. Há aí uma ausência de perspectiva de desenvolvimento profissional

apontando para uma desilusão diante das condições de trabalho.

Helena: Às vezes a gente fica mesmo desanimada de ficar batalhando, lutando. Essa menina mesmo, a T. Nos primeiros dias eu fui colocando os meninos pra ajuda-la. Ela passava mal, espumando na boca, desmaio. Eu falei pra tia A. Eu acho que ela ta tomando remédio muito forte, eu não sei, vamos, olhar! No começo, nós empenhamos, a gente lutou. Cê não anda, cê não tem ninguém do seu lado, cê precisa de alguém, onde que tá? Não tem ninguém. Cê procura alguém, tá pro curso. Não, não tem ninguém. Olha lá os meninos na sala fazendo bagunça. Então cê quer interferir mas cê não tem apoio.

P: A gente percebe a solidão do aluno que quer ser ajudado, mas percebe também a solidão do professor.

Helena : É.

P: Pelo que eu entendi aí, falta às vezes a informação do que pode ser feito.

Helena: E é isso aí, quando eu passo por esta situação o que é que pode ser feito, e se eu fizer isso tá certo? A gente começou a colocar os melhores alunos da sala com ela, mas ela é apática, tudo que cê vai fazer, apática. Deixa eu ir lá beber água, minha boca tá seca. É assim. Aí cê chega aqui a coordenadora... tá com problema também, tá esperando, tá com problema demais.

P: Então não tem mesmo um suporte

Helena: Eu por exemplo agora, na sala. Eu já nem! Ela já não sai, hoje por exemplo na aula de geografia ela trouxe o livro de ciências. Cadê o outro livro? Minha mão não pôs na pasta. A avó não pôs, a tia não pôs. Ela quase não rende, quase não faz. Não sei se tem mais aluno na sala, hoje em dia os meninos misturam tanto no meio dos outros. Mas ela quase não tem rendimento. O rendimento dela é pouco em Português. A professora [de português] – gente, essa menina é de ensino especial, ela tem dificuldade mesmo. Agora a mãe tá trazendo pra recuperação paralela porque o caso dela, ela não dá conta da aceleração. Eu posso até tá errada. Ela não tem esse ritmo de aluno de ir para a aceleração que tá atrasado na série.

Helena: Às vezes a gente fica pensando sobre o processo de inclusão que a gente precisava ter mais informação, de mais apoio, né? Não só pra nós, os professores, mas pro aluno que as pessoas pensam mas o professor precisa chegar na sala de aula e trabalhar. Mas as crianças também precisam de apoio, né, não é só a gente que sente essa necessidade.

P: Uma das coisas que eu tô tentando abordar neste meu trabalho que eu tô fazendo, é achar que esse apoio, essa “assessoria” que o professor precisa não pode ser só num nível técnico, na forma de curso, mas também apoio psicológico. Quer dizer, discutir com o próprio professor suas dificuldades na sala de aula. E eu não digo que este trabalho deva ser oferecido numa modalidade individual, mas que tenha um espaço, dentro do próprio horário de trabalho do professor em que possa estar colocando as dificuldades que enfrenta e estar se dando conta do que é que depende dele, do que é que é o aluno e ampliando essa co-responsabilidade do quadro técnico-administrativo, docente e discente. Quero dizer que a escola não caminha porque um vai e outro não vai. Ela é um conjunto onde todos devem

estar conscientes da sua participação ativa para que a coisa possa funcionar.

Helena: Até nesse curso, que eu fui, até nós debatemos esta questão. Nós queremos ir. Mas o curso no sábado, o dia todo, uma vez por mês, não tem condição. E lá nós ficamos sabendo que nossa escola tem assistente social e ninguém nunca mais tocou no assunto. Mas, assistente social? Alguém falou. A diretora falou: A escola tem, é fulana. Mas nós nunca vimos, cadê?

P: Quer dizer que essa pessoa deveria estar cumprindo função aqui na escola?

Helena: Eu não sei, não sei [risos]. Estes dias ela falou lá que tem. Aí todo mundo: Quem é, quem é? [risos] Cê vê, cadê os profissionais que têm que estar aqui?

P: Eu observei que tem mais funcionário administrativo que professores e o fundamento da escola é o professor e o aluno. Então tem várias funções administrativas sem o efetivo apoio dos professores.

Helena: Uai, pra gente aqui nunca apareceu. Eu sei que surgiu uma polêmica lá e a diretora falou que tem, lá tem assistente social, fulana.

#### *A inclusão/exclusão da emoção na sala de aula*

Na seqüência da entrevista pode-se perceber que a formação que ela obteve nos cursos realizados não foi suficiente para ajudá-la a movimentar-se na sua ação docente. Ela relata que recebeu ajuda de uma colega da escola, quando se viu diante de situações com as quais ela não imaginava que deveria lidar.

Após a quarta observação foi sugerido à Helena a exibição coletiva de uma das fitas para comentar episódios presentes nela. Conforme combinado, foi exibida no dia 8 de setembro de 1999 a fita relativa à primeira observação. Os alunos se reconheceram na fita, fizeram inúmeros comentários, dentre os quais destaca-se o seguinte: “Ah, olha lá, a tia brava!” A partir deste comentário Helena mostrou-se desinteressada em assistir à fita. Talvez ela tivesse uma representação diferente de si mesma, ou não esperava ser avaliada pelos alunos, naquele momento. A assistência da fita e o comentário do garoto mobilizaram-na intensamente. Ela afastou-se da pesquisadora, como que se recusando a assistir e comentar a fita. Na seqüência da observação, percebeu-se uma Helena ríspida e repetitiva. O verbo copiar foi utilizado

vinte e seis vezes em trinta minutos de gravação (5.<sup>a</sup> observação - Anexo 1). A sala de aula era percorrida como num movimento de preenchimento, para garantir que os alunos se mantivessem em “atividade”, copiando, ou tentando simular uma aparente atividade, quando, na verdade, talvez, estivesse pensando repetidas vezes, na frase espontânea e por isso arrebatadora: “Ah, olha lá, a tia brava!”

Na sexta observação, Helena busca garantir a ordem da sala mas alterna as “brincas” com intervenções relativas ao conteúdo. Esta mudança na postura em sala de aula pode estar em parte ligada ao fato de ela ter-se visto xingando muito e fazendo poucas intervenções no âmbito do conteúdo na fita anterior. O fato de ela ter-se visto pode ter provocado um reflexão em torno de suas ações em sala de aula.

*Sexta observação –13/09/99*

	Fala da professora		Fala dos alunos
	<p>Cê num tá copiando, cê tá aqui colocando quadradinho, Marcelo? Ah, não. tô desanimando viu?</p> <p>‘Xô’ vê Pedro, muito bem.</p> <p>Gente olha aqui oh, Lázaro. Nós fizemos essa atividade aqui ó. Compor o número é o contrário de decompor, não é?</p> <p>Como que a gente vai compor o número ‘6 dezenas?’ Que número que é ‘6 dezenas’ e ‘4 unidades?’</p>		
			64.

Em seguida, ela informa aos alunos que iria cortar uma florzinha e colar no caderno deles, o que pode ser interpretado como uma forma de demonstrar delicadeza para com os alunos. No entanto a reação ativa e insistente dos alunos acaba por causar impaciência nela. Vale dizer, os alunos não estavam acostumados a respostas da professora.

	Fala da professora		Fala dos alunos
	[...] Eu levei uns papéis para casa. Depois eu vou cortar uma florzinha e cada um vai colocar uma florzinha no caderno.		
			Aí eu posso colocar no meu?
	Pode.		
			E eu? Posso colocar no meu?
	Pode.		
			Eu posso colocar no meu?
			Posso colocar no meu?
			Posso colocar no meu?
			Posso colocar no meu?
	Pode. Todo mundo pode colocar no seu. Psiu! Mas morreu o assunto. Eu já respondi não sei quantas vezes. [Mostrando-se cansada e impaciente] [...]		

Ainda nesta observação Helena dá indicações de que imagina que os alunos possam rir dela.

	Fala da professora		
	[...] Num deita na carteira não se não vai dar sono. Eu vou falar, eu fico muito triste viu? Que em vez de vocês pensarem em resolver a tarefa, não. Eu viro as costas fica parecendo palhaço. Ah, não. [...]		

Na aula do dia 15 de setembro de 1999 foi sugerido à Helena que ela lesse um pequeno texto versando sobre a emoção na sala de aula. Este texto, fruto de pesquisas com professoras das séries iniciais, foi organizado por Ana Rita Almeida, com base na teoria de Wallon, visando discutir como situações de sala de aula se constituem na unidade cognição–afetos.

Na observação seguinte, no dia 29 de setembro de 1999, quando perguntado se Helena havia lido o texto, ela alegou não ter tido tempo. Na seqüência da observação pode-se inferir que ela fez uma representação do conteúdo do texto a partir

das próprias representações, significando emoção e afetividade como elogios dirigidos a aspectos da aparência dos alunos e contato físico, manifesto num leve passar de mãos sobre a cabeça dos alunos.

	Fala da professora		
10:29	Tem mais alguém que tá com dificuldade de responder às questões? Pode chamar eu ou a tia Sandra. Flávia, eu não vou falar de novo, não. Nossa, mas tá assim impossível [Dá assistência para Robson]		
10:32	Tá lindo André, cortou o cabelinho.		
10:44	[Pergunta alguma coisa para Tainá e passa a mão em sua cabeça] Copia com a letra melhor Copiou a agenda? Copiou a agenda, Carlos? Não tem condição, não...		

A emoção é concebida como gestos de carinho e como algo descolado do processo de aprendizagem. Os alunos não são considerados em sua unidade cognição–afetos e Helena parece desconsiderar que alguns alunos, mediante determinadas situações, provocam nela emoções com as quais não consegue lidar, não aprendeu a lidar e não tem com quem compartilhar.

A emoção é negada na sala de aula, embora presente o tempo todo: na aversão que a professora sente por Carlos, na fantasia de que os alunos riem dela, nas oposições/negociações que ela se vê com Marcelo, na indiferença em relação a Robson e em várias configurações que as situações de interatividade vão-se constituindo. O não-dito, o interdito, entra fortemente no fluxo das histórias individuais dos sujeitos, com repercussões importantes nos seus processos de desenvolvimento, sejam ou não levados em consideração pelos sujeitos.

Nas duas observações subseqüentes, Helena busca trabalhar em duplas e em grupos com os alunos.

	Fala da professora		
	<p>Pega o caderno, agora mesmo. Eu vou te dar um bonito. Seu nome é...  Vou te dar. Ia te dar, tá?  Cola esse aí.  Assenta Flávia.  Psiu!  Quem não trouxe o livro “Caso do bolinho?”  Só quem tem e não trouxe. Cláudia, cê também? Também não? Rogério, cê comprou, não?  Peraí, levanta a mão todo mundo que não tem e não trouxe.</p> <p>Há anos eu tô pondo na agenda todo dia. Quinze pessoas não trouxeram. Eu vou continuar pondo na agenda para trazer.  Cê tem, Marcelo? Não esse é daqui da escola. Vou botar na agenda.</p> <p>Não tem jeito não, só tem 15 livros.  Pois é, eu vou colocar na agenda. Cê tem Marcelo?  Pois é, vou colocar na agenda. Pega o livro. Pág. 78. ‘A panelinha encantada’ Pois é, é pra ler novamente. Não, não, é não. É a próxima.  A gente vai trabalhar o livro, mas o pessoal não trouxe. Nós vamos ler. Primeiro cês vão fazer leitura silenciosa, página 82. Vamos, cadê o livro?</p>		
7:35	<p>[Os meninos trabalham em duplas]  Essa tarefa aqui pede pra fazer com o colega. Essa daqui eu vou deixar pra fazer em casa. Precisa do dicionário. Essa daqui também, que é mais complicada, é bom cês irem juntando de dois, porque fica mais fácil pro cês fazer.</p> <p>Tá acabando, Marcelo? Acaba, pro cê juntar com alguém.</p> <p>Terminou, Tânia? Depois cê junta com a Fátima, pro cês fazerem essa daqui.</p> <p>Não deita na carteira, não, Bianca.</p> <p>Vamos, Marcelo.  Acabou, Hélio?  Tá acabando, Flávia? Lê junto o texto pro cês discutirem juntos.  Não deita na carteira não, que dá sono.  Acaba Viviane.</p> <p>Cê acabou, Carlos?</p>		

Na segunda entrevista, quando perguntada acerca do ideal de sala de aula, Helena se significa como uma boa professora:

P: E a sala de aula? Qual o ideal de sala de aula?

Helena – Ah! Máximo de 25 alunos, pode dar assistência. Cê vê, eu utilizo vários métodos que a escola nunca barrou qualquer atividade... Não sei se cê percebeu que eu gosto de brincar com os alunos. As atividades em grupo são produtivas, mas eles não têm limite, vira bagunça, não tem limites. Cê dá pé, querem logo a perna. Eu gosto de turma heterogênea, até porque não tem como nivelar. É saudável a inclusão dos meninos com necessidades especiais

Neste momento a resposta pode ter vindo na direção do que ela imagina que seria a resposta que a pesquisadora gostaria de ouvir, pois durante as observações foram raros os momentos em que Helena cedeu a brincadeiras ou utilizou métodos alternativos a cópias e exercícios já estabelecidos no livro didático.

*Descrença em relação às políticas públicas de educação: omissão, sujeição e resistência. Verticalidade na relação com os funcionários técnico-administrativos*

Na seqüência, pode-se destacar a atitude vertical que marca as relações na Secretaria de Educação. Helena teria sido remanejada para uma série sem ser consultada.

No recorte que se segue Helena relata, pela terceira vez, a revolta que ela sentiu em relação à arbitrariedade da técnica da Superintendência de Ensino Especial, que a afastou da classe especial no ano de 1997, quando engravidou pela segunda vez. Neste episódio fica indicado também seu posicionamento preferencial pelo atendimento segregado. Uma contradição reaparece. Ela alega ter feito o 4.º ano de magistério, o que daria suporte a sua atuação como professora de crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, ela queixa-se de não receber formação para o trabalho com estas crianças na classe comum.

### *Terceira entrevista*

Helena: Olha, eu tô achando. Eu não tinha trabalhado na 3ª. Quando eu fui entrar no Estado, aliás eu era pró-labore, aí eu fui prestar o concurso e automaticamente eu fui jogada na minha área [biologia], depois eu fui pro ensino especial, aí a colega [especialista do ensino especial decidiu] Ah! Mas agora cê tá grávida de novo, nós vamos colocar você aqui [na classe comum de 1ª. série]. O engraçado é que a professora que eles colocaram para me substituir não agüentou, largou a

turma na mesma época que eu tiraria licença.

P: É, eu me lembro de você ter comentado.

Helena: Não, quando cê tá grávida todo mundo tem preconceito. Mulher mexendo com mulher é desse jeito.

P: É interessante o que você está falando.

Helena: Não, às vezes a pessoa fala inconsciente mas a gente sente. Ainda mais quando cê tá grávida, tá mais sensível. Quando cê tá grávida é assim.

P: Essa consulta, não existe muito, né, Helena, de saber qual lugar você se sentiria melhor?

Helena: Não, é! Se cê tá grávida, cê vai sendo jogada.

P: É uma pena! Porque talvez se houvesse uma consulta a pessoa poderia ter um desempenho melhor.

Helena: Eu, pra mim, eu tanto grávida... Eu só falto quando eu tô doente, ou tenho um dos meninos doente. Aliás, eu até venho doente.

Helena: Eu acho que muitas vezes, eu não sei, sabe. Às vezes a gente não acredita tanto nisso. Eu acho, o caso da T. mesmo, ela já vem pra aula não querendo vir. Igual a mãe dela fala, entra com ela no ônibus, e ela já sabe vir sozinha, vem até na porta da escola, ela não entra. Então cê já vê que ela é uma pessoa desestimulada. E até aonde ela deixa a gente chegar até ela também. Ah! Eu não sei, viu. Às vezes a gente acha que não pode mais intervir, né?

As políticas públicas, a legislação, a hierarquia adquirem um significado reificado, ou seja, adquirem *status* de coisa, de dados da realidade com os quais ela por vezes sente-se impotente, excluída da participação. Ao mesmo tempo essa inércia produz o mais eficaz boicote em relação às mudanças e cumpre o papel de resistência. O não-reconhecimento da professora como instância de representação do Estado na sala de aula provoca uma relação objetivada (de exterioridade) quanto às decisões relativas ao sistema educativo.

Na primeira entrevista, quando perguntada acerca das dificuldades que ela encontra no cotidiano da sala de aula, assim a professora se manifestou: “Ah, a escolha do livro de ciências – os professores participaram da escolha. O MEC mandou outro livro”.

Na segunda entrevista realizada com a professora fica clara essa relação de exterioridade. Paradoxalmente ela reclama do autoritarismo mas não aproveita as

instâncias de participação como momento de reivindicação:

Pesquisadora: O Estado tá oferecendo algum tipo de curso para os professores que receberam aluno do EE?

Helena: “Olha, a nossa escola agora, ontem nós tivemos uma reunião, a nossa escola, ela tá, ela é... uma escola inclusiva.. Agora, então, já duas professoras foram fazer o curso no Ensino Especial. Parece que são uns quinze dias. Tá sendo oferecido um curso em Caldas Novas. Vai ter uma professora que vai ser a monitora, né? Por ser uma escola inclusiva tem um monitoramento. Foi passado pra nós, teve uma palestra também foi no sábado. Me parece, aqui da escola, ninguém foi. Parece que foi avisado de última hora, todo mundo tinha compromisso.

P: O Estado tem avaliado o processo de inclusão? Perguntaram a você? Consultaram os professores?

Helena: Não, não. Ontem a diretora fez uma reunião e falou que a nossa escola é inclusiva.

P: Você não participou da decisão, não te consultaram?

Helena: Não, não. Este tipo de consulta nunca fez não. Pelo menos eu nunca fui. Tanto que ontem a gente tava discutindo isso quando a diretora disse que vai retornar dia 3. É justamente porque a Escola está se tornando inclusiva e o PDE...

P: Vai haver algum curso ou planejamento?

Helena: Nós não sabemos. Parece que é para discutir metas, o que a gente vai trabalhar durante o ano. Vai planejar... o PDE.

P: Quanto a opção da Escola ser inclusiva, houve alguma consulta por parte do Estado?

Helena: Não.

Em outro momento (3<sup>a</sup> entrevista), ficam bastante claras as contradições no processo, porque, quanto ao fato de o Estado oferecer algum tipo de curso, manifesta-se uma rejeição por parte dos professores.

P: O que mudou em função da escola ser considerada inclusiva?

Helena: Olha, diz que teve três cursos no sábado o dia todo, mas eu não tenho como...Olha, pelo menos pra nós, professores, não mudou nada. Nós retornamos uma semana antes por causa disso. Eles passaram que era pra gente fazer um planejamento pra cada aluno do ensino especial, mas...Agora chegou uma coordenadora aqui que disse que se você tiver cinco alunos da escola Inclusiva cê tem que fazer um plano para cada um. Agora, que plano é esse que ninguém nunca chegou aqui pra mostrar como é que é?. O pessoal do Pestalozzi disse que qualquer coisa é pra gente procurar.

## CONCLUSÃO

São inúmeras as escolhas que vão se realizando quando se propõe estudar um tema. Paradoxalmente, estudar o tema da inclusão implica em abandonar a fantasia de querer incluir tudo, ou produzir um conhecimento capaz de elucidar toda a complexa rede de relações que envolve a realidade a ser investigada.

Tanto a realidade como o conhecimento configuram-se como inesgotáveis fontes de pesquisa e produção de novos significados, não comportando respostas definitivas e, portanto, dogmáticas. Ao contrário, as considerações que vão se produzindo no fluxo da pesquisa são geradoras de inúmeras e novas possibilidades de investigação. Considerando essas questões é que novas questões vão se produzindo. A produção de zonas de sentido acerca do processo pesquisado aponta para focos de entendimento provisórios e relativos à subjetividade do pesquisador, comportando sempre outras possibilidades de análise, articulação e significação do processo, tendo em vista que tanto a realidade como o conhecimento encontram-se em movimento.

Vale ressaltar, assumir o percurso teórico do pesquisador como canalizador na construção do conhecimento é, em síntese, incluir-se como sujeito do conhecimento produzido, considerando a impossibilidade de apreensão direta da realidade. Incluir, aqui, portanto significa dar visibilidade a determinados focos de análise, necessariamente obscurecendo outros. Afirmar a construção subjetiva da intersubjetividade implica em confirmar a intencionalidade do sujeito sem que se entregue a um relativismo subjetiva.

Construir zonas de sentido acerca de um processo implica, necessariamente,

considerar a interpenetração dos contrários. Significa admitir a busca de zonas de estabilidade dentro do processo de conhecimento, geradas a partir dos limites da produção teórica atual e da produção de um certo pesquisador em particular, levando-se em conta também o sentido para o qual ele se orienta para o futuro.

Neste sentido, é importante indicar que o próprio tema eleito como objeto de estudo foi sendo recolocado durante a pesquisa. Assim, o foco inicial na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais deslocou-se também para a tentativa de buscar o sentido pelo qual a professora excluía-se do processo de participação das decisões enquanto categoria profissional e pessoal e configurava-se como pólo de resistência a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Concluiu-se que a resistência vincula-se a uma complexa rede de determinações que, vistas isoladamente, não conferem sentido ao processo pesquisado e é impossível reduzi-lo a uma única determinação.

Assim é que na investigação do processo algumas questões foram ganhando visibilidade: fatores históricos engendrados no próprio processo de exclusão social; verticalidade na relação entre os funcionários da Secretaria de Educação; impacto da racionalização do trabalho gerando relações de exterioridade dos professores em relação às políticas públicas; a descrença em relação a estas políticas. Além disso, questões vinculadas à formação do professor também articulam-se ao processo, tais como a concepção de desenvolvimento da professora e a sua concepção de ensinar e aprender. Outra questão fundamental diz respeito à própria subjetividade das crianças no fluxo interativo da sala de aula e, finalmente, à ausência de um projeto profissional da professora.

Como reflexões finais, é interessante marcar que a ênfase dada a questão da

promoção da inclusão como tarefa do professor hoje é percebida por esta pesquisadora como um discurso que merece cuidado ao ser assumido, sob risco de retirar de instâncias governamentais, administrativas e dos próprios sujeitos envolvidos a co-responsabilidade na conquista de práticas sociais dignas e equalização de oportunidades.

Nessa direção, ainda é importante dizer que as relações que as crianças com necessidades educacionais especiais estabelecem em contextos de desenvolvimento, inclusive a escola, não se restringem à situações organizadas pela professora, mas ampliam-se ao conjunto de interações que elas mantêm com seus pares e outros adultos que participam do cotidiano da escola com os quais estas encontram situações informais de interação e desenvolvimento.

Nesse sentido, o papel do professor no processo de inserção de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser valorizado, considerado, amplamente debatido, e não se deve negar que existe aí uma dimensão da formação, que diz respeito a um conjunto de saberes cujo acesso deve ser reivindicado pelos professores como categoria profissional e pessoal.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. **O professor e a emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- AMARAL, L. A. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus, 1998.
- APPLE, M. Consumindo o “outro”, branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M.V. **Escola básica na virada do século. Cultura, política, currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1996.
- ANDRÉ, M.; BRZEZINSKI, I.; CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e sociedade. **Revista quadrimestral de ciência da educação**, Campinas n. 68. CEDES, 1999.
- ARANHA, M. L. A., MARTINS, M. H. P. Filosofando. **Introdução à filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Tecnoprint.
- BRANCO, A. U. O uso da entrevista na pesquisa qualitativa em Psicologia do Desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 30. **Anais...** Brasília, DF, 21 a 29 out. 2000. Brasília, DF.
- BRASIL. **A integração do aluno com deficiência na rede regular de ensino**. V. 1, 2, 3. Brasília: 1998.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: 1988.
- BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- BRASIL. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília: **Corde**, 1989.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: **Corde**, 1994.

- BRASIL. **Declaração de Washington.** Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/vidaind/decwas.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2001.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores.** Um desafio. Goiânia: UCG, 1996.
- CALEIDOSCÓPIO. **Projeto Caleidoscópio.** Disponível em: <[http://www.caleidoscopio.aleph.com.br/oqe/frame\\_3\\_oqe.html](http://www.caleidoscopio.aleph.com.br/oqe/frame_3_oqe.html)> Acesso em: 6 jun 2001.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SHLIEMANN. **Na vida dez, na escola zero.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000.
- COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Necessidades educativas especiais e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CUPOLILLO, M. V. O videotape como instrumento para construção e validação da pesquisa na família e na escola. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCAMBIO CIENTÍFICO DA ANPEP, 8. **Anais ...** Serra Negra, 24 a 27 maio 2000. Serra Negra, SP.
- CUPOLILLO, M. V. **Aprendizagem cooperativa; suporte básico para prevenção e intervenção nos processos de leitura e escrita.** Goiânia: Universidade Católica de Goiás, Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Departamento de Psicologia, 1997-1999. Relatório final de pesquisa PIBIC/BIC.
- DAMATTA, R. **Relativizando.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.
- DEMAILY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nóvoa Enciclopédia, 1997.
- ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995.
- FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GENTILI, P. A macdonaldização da escola. A propósito de consumindo o “outro”. In: COSTA, M.V. **Escola básica na virada do século.** Cultura, política, currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRES, 1996.
- GLAT, R.; MENDES, E.; FERREIRA, J.; NUNES, L. R. A produção discente da pós-graduação em educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial. Relatório de Pesquisa aprovado pelo CNPq (proc. 524.226/96-2) In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 30. **Anais...** Brasília, 2000.

- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- GONZÁLEZ REY, F. **Él análisis de contenido en la utilización de los instrumentos cualitativos**. In: **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.
- GONZALEZ REY, F. **La investigación cualitativa em Psicologia**. Rumbos y desafios. São Paulo: EDUC, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. **O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão**. São Paulo: Cortez, 2001.
- Instituto Interamericano Sobre Deficiência**. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/vidaand/iidinam.htm>>. Acesso em 20 mar. 2001.
- JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- LARAIA, R. Cultura. **Um conceito antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- LEONTIEV, A. N. **El hombre y la cultura**. Havana: Juan Grijalbo, [s.d.].
- LEFÈVRE, B. H. **Neuropsicologia infantil**. São Paulo: SARVIER, 1939.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACIEL, D. M. A. **Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo, 1996. Tese. (Doutorado), Universidade de São Paulo.
- MACHADO, A M.; SOUZA, M. P. R.; SAYÃO, Y. **As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica**. Educação especial em debate. Casa do Psicólogo, 1997.
- MACHADO, M. T. C. e ALMEIDA, M. C. O. **Ensinando crianças excepcionais**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1969.
- MANTOAN, M. T. E. **Incluindo os excluídos da escola**. In: CONGRESSO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. **Anais...** Curitiba, PR, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.
- MAZZOTTA, M. **Educação especial: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEAD, M. **Sexo e temperamento**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- MENA, L. F. B. **Inclusão e inclusões: a inclusão simbólica**. São Paulo, **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 20, n. 1, p. 30-39, 2000.

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

MENDES, E. GLAT, R.; FERREIRA, J.; NUNES, L. R. A produção discente da pós-graduação em educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial. Relatório de Pesquisa aprovado pelo CNPq (proc. 524.226/96-2) In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 30. **Anais...**Brasília, 21 a 29 out. 2000. Brasília, DF.

MOISÉS, M. A. A. E COLLARES, C. A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar**. Ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996.

MOLL, L. C., GREENBERG, J. A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: **Vygotsky e a educação**. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E., MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

PATTO, M. H. S. **Colóquio sobre programas de classes de aceleração**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. Laudos psicológicos: notas para uma reflexão. In: **Jornal do Conselho Regional de Psicologia**. 6ª Região, n. 91, jan./fev. 1995.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Enciclopédia, 1997.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão de diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, G. e GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Quieiroz, 1984.

ROSSETTI FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.; VITÓRIA, T. **Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche**. Investigação da criança em interação social. Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 4. Recife: Editora Universitária – UFPE, 1996.

SACRISTAN, G. e PÉREZ-GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALAZAR, R. M. O laudo psicológico e a classe especial. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 16, n. 3, 1996.

SANTOS, M. (Org.). A redescoberta e a remodelagem do planeta no período técnico científico e os novos papéis das ciências. In: **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988. p.11 – 12.

SAPON-SHEVIN, M. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: O currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1994.

SASSAKI, R. K., Componentes da educação inclusiva. In: CONGRESSO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. **Anais...** Curitiba, PR, 1999, Natal, RN, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Brasil). In: CARVALHO, E. N. S. (Org.). **Deficiência mental**. Brasília, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Brasil). **Dados da educação especial**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/plan2.shtm>>. Acesso em: 19 dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Dados da educação especial**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/plan7.shtm>>. Acesso em: 21 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e adolescente**. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. PCN – Adaptações curriculares. Estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais. In: CARVALHO, E. N. S. (Org.). **SEE/SESP**. Brasília, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO Goiás, Superintendência de Ensino Especial. **Diretrizes para implantação e funcionamento de classes especiais destinadas ao atendimento da DML**. ALMEIDA, D.B. (Org.). Goiânia, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO Goiás, Superintendência de Ensino Especial. **Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades educacionais especiais**. Goiânia, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação em Goiás 95/98**. Relatório de gestão. Goiânia: SEE. 1998.

STAINBACK S. e STAINBACK, W. **Inclusão**. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, A. V. São Paulo adota dois ciclos sem reprovação. **Revista Nova Escola**, nov. 1997.

SILVA, T.T. **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender**: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados. Brasília, Tese (Doutorado) Universidade Nacional de Brasília, 2000.

VALSINER, J. Semiosis and methodology: Implications for psychological research practices. In: **The guided mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

VALSINER, J. VAN DER VEER, R. **Vygotsky**. Uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VALSINER, J. A **construção subjetiva da intersubjetividade**. Disponível em: <<http://www.ufba.br/instituições/ufba/faculdades/psicologia/intersub.html>>. Acesso em: 17/3/2001.

VALSINER, J. , BRANCO, A. , DANTAS, C. Socialization in as construction: Parental belief orientations and heterogeneity of reflection. In: GRUSEC, G.E. , KUEZYNSKY L. **Parenting and children's internalization of values**. New York : Wiley, 1997.

VILAR, P. O. C. **Da competição à cooperação**: a formação do professor de educação física e o desenvolvimento psicológico da criança durante a prática da educação física escolar. Goiânia, Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Goiás, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

# ANEXOS

# ANEXO 1

## 1ª observação – 23/08/99

continua

	professora		Fala dos alunos
10:03	[Movimentação dos alunos após a entrada em sala]		
10:07	Oh! Pára com isso, Tiago. Dia 19, abre o caderno de vocês, Vítor! No dia 19. [Helena dirige-se a turma com assertividade, parecendo uma animadora].		
			Qual caderno?
	Qual caderno? A gente só usa um. No dia 19 de agosto, antes da xerox, a musiquinha.		
			Esse daqui, tia?
	É, antes da xerox, gente. Aqui, oh! ‘Sapo cururu’. Antes da xerox. Antes da xerox. ‘O cravo brigou com a rosa’. Senta Vítor, senta!		
		Todos os alunos cantam	‘O cravo brigou com a rosa, debaixo de uma sacada, o cravo saiu ferido, a rosa despedaçada. O cravo ficou doente, a rosa foi visitar, o cravo teve um desmaio, a rosa pôs-se a chorar’.
	Agora a outra do sapo...		
		Td	‘Sapo Cururu, na beira do rio. Sapo quando pula menina, é que está com frio. A mulher do sapo é que tá lá dentro, fazendo rendinha, maninha para o casamento...’
	Vamos uma que bate palma.		
			Tia...Vamos de novo?
	De novo do sapo? Não! [A professora opta pela leitura de ‘Lúcia já vou indo’]		
		Td	‘Lúcia já vou indo’
	Não, quem começa sou eu, não é? Amanda, eu quero todo mundo seguindo, tá? Baixinho. Então vamos lá, ‘Lúcia já vou indo’. Todo mundo!		
		Td	‘Lúcia já vou indo’
	Não precisa gritar. ‘Lúcia já vou indo não sabia andar depressa’.		
		Td	‘Lúcia já vou indo não sabia andar depressa’
	‘De maneira nenhuma’		
		Td	‘De maneira nenhuma’
	‘Andava devagar, falava devagar, chorava e ria devagarinho’. [Interrompe a leitura] Vanessa, cê quer vir depois sozinha aqui na frente? Então segue a leitura. [Continua] ‘Devagarinho’, peraí, espera aí, vamos circular. Cês têm que ler e ir procurando, muita gente fala “não tia, eu não		

continua

	achei”, se vocês não lerem prestando atenção, cês não vão achar.		
			Ô, tia, é pra circular todos os ‘devagar’?
	Não, só mesmo o ‘devagarinho’. Não, agora nós tamo fazendo leitura. [Continua a leitura] ‘E pensava mais devagar ainda’.		
		Td	‘E pensava mais devagar ainda!’
	‘Muito natural’		
		Td	‘Muito natural’
	‘Lúcia recebeu um convite para festa’		
		Td	‘Lúcia recebeu um convite para festa’
	‘Levou o dia inteirinho’. Inteirinho é o diminutivo de quê, heim, Lázaro? [Vai até a carteira do Lázaro, porque este não estava acompanhando a tarefa]		
			É de inteiro.
	É de inteiro. Vocês vão circular também. ‘Levou o dia inteirinho’. Todo mundo: ‘Para ler o bilhete’.		
		Td	‘Levou o dia inteirinho, para ler o bilhete’.
	Que dizia assim: ‘Xispa foguinho’, foguinho é o diminutivo de... fogo. Então, as três palavras que era para circular que tá no diminutivo. [Continua] ‘A libélula...’		
		Td	‘A libélula...’
	‘Convida você para uma festa dançante’		
		Td	‘Convida você para uma festa dançante’
	‘Embaixo do pé de maracujá’		
		Td	‘Embaixo do pé de maracujá’
	‘Às 08:00 horas da noite do dia 30 de janeiro’	Td	
		Td	‘Às 08:00 horas da noite do dia 30 de janeiro’
	‘Comes e bebes’		
		Td	‘Comes e bebes’
	‘Muita música, muita alegria, tudo do bom, do melhor e de graça’		
		Td	‘Tudo do bom, do melhor e de graça!’ ‘Mal acabou de ler’
	‘Mal acabou de ler’. Passa na frente não, tá? ‘Lúcia já se foi preparando para a festa’. ‘Porque será que ela iria se preparando assim tããã... antes da data?’		
		Td	‘Por causa que ela anda muito devagar, muito devagar’.

conclusão

	‘Queria se por a caminho imediatamente, embora faltasse ainda uma semana’. Ô Viviane, aí na hora que eu vou tomar a leitura, cê não sabe. Porque a hora que todo mundo tá lendo, cê tá conversando também, né Viviane?		
		Fátima	Quem tá conversando com ela sou eu!
10:29	Psiiu!, cadê seu livro, lá na outra página. Então vamos lá! Leitura silenciosa cês fizeram, né?		
			Não.
	Depois leitura oral em grupo, acabamos de fazer. Interpretação oral?		
			Não.
	Cê tá doente, Marcelo? Pois é, num deita não, senão vai dar sono. Vamos lá. Responda as questões abaixo.		
	[Neste momento a diretora entra na sala para falar sobre umas fotografias que os alunos teriam tirado. A diretora sai e em seguida um vendedor pede licença, entra na sala oferecendo um brinquedo pedagógico “pega-peixe”. Convida a professora a escolher uma criança para participar da brincadeira.		
			[Os alunos pedem com entusiasmo]: Eu tia, eu tia, eu tia!
10:49	Eu, pronto, eu. [Helena parece não ter gostado do entusiasmo e barulho feito pelas crianças]		
	[A professora faz a brincadeira “A pescaria”. As crianças perdem o interesse. O vendedor passa na sala distribuindo papéis para que os alunos interessados em comprar o brinquedo mostrem aos pais. No fundo da sala, duas garotas simulam uma gravidez: colocam a blusa enrolada sob o uniforme e andam como gestantes. Tiram a blusa de dentro da roupa e fingem carregar um bebê. As crianças levantam-se e mantêm conversas paralelas.]		
10:56	Oh! Agora vamos continuar, pronto. Todo mundo, gente desenha a ‘Lúcia já vou indo’. Gente, oh! Através do desenho. Cês sabem como ela é, vamos ver aqui no livro, vai desenhando... [Helena limita-se a garantir a ordem da sala, senta-se e parece descansar]		
11:30	[Toca o sino para o fim da aula]		

## 2ª observação – 25/08/1999

	Fala da professora		Fala dos alunos
7:00	[Entrada na escola, oração inicial no pátio, recomendações da diretora e coordenadora no início da aula. Os alunos entram em sala. Quinze minutos de movimentação. Os alunos arrastam carteiras, conversam com entusiasmo, disputam lugares na sala. Uma aluna passa de carteira em carteira fazendo a limpeza. Em três observações posteriores a mesma aluna executa esta tarefa. Vale ressaltar que ela é uma criança mais velha que as outras.]		
7:15	Gente, agora oh, acabou, agora, oh! Não tem condições de dar aula com cês conversando assim, não. Vai pra sua carteira e silêncio, acabou, cala a boca! Eu não vou dar conta de dar aula pra vocês assim, não. Eu tenho que gritar desse jeito, não! Cala a boca, já pedi. Eu vou passar agora recolhendo o dinheiro do teatro. Não precisa de ninguém me perguntar.		
			Ô tia...
7:18	[A professora dirige-se ao armário, procura a chave e não encontra. Aproxima-se da pesquisadora e pede a pede para ajudar] Nossa! Eles tão impossíveis. Uai, cadê minha chave? Cê me ajuda, tia Sandra. Psiu, eu já, Viviane! E outra coisa, deixa eu falar, Viviane! Eu vou passar recolhendo o dinheiro. A tia Sandra de lá e eu daqui. Cê vai anotando, Sandra. [Os meninos continuam conversando, há movimentação na sala e a professora está agitada] Marcelo, Lívia!		
	Aqui, cê pode anotar aqui [dirigindo-se a pesquisadora] Nós vamos olhar a tarefa e o dinheiro.		
		Lívia	Pode trazer amanhã?
	Gente, o teatro é amanhã. Quem não trouxe hoje, traz amanhã. Agora, encerrou o assunto, acabou. Eu tenho uns alunos que tá dependurado, Deus me livre. Oh! Eu pedi. Cê pediu licença pra que Lorena? Eu já pedi que eu quero silêncio e que fiquem assentados e pronto! Não vou tolerar conversa! Eu saí daqui ontem rouca! Chega, tá? Chega! [A professora está no fundo da sala procurando pelas chaves do armário. A aula até este momento não havia começado. Sobre o armário estão alguns cartazes] Que que é isso aqui, heim? De quem é essa cartolina? Não é de vocês não, é?		

continua

	Tira a tarefa, eu não quero que cês deixem pra tirar a hora que eu chegar aí, não. Viu Marcelo? Me dá isso aqui. Tira a tarefa agora. Vai trazer os outros cinquenta centavos amanhã? Já pedi pra tirar já tem meia hora.		
			Que dia é hoje?
7:36	Hoje são 25. Bom, do teatro eu vou anotar de um lado. Psiu!		
	[A sala está silenciosa. Helena está agitada e fala com rispidez com os alunos]  Eu não quero pedir mais. Psiu, cadê a tarefa? Quem trouxe vai entregando. Cadê sua tarefa de casa? Cê não fez ontem, vou chamar sua mãe aqui, oh! Aqui oh!  Rodrigo, Rodrigo, Rodrigo, Rodrigo, acabou! Eu não vou tolerar mais não. Cadê sua tarefa, Viviane?  [Carlos levanta-se e mostra a tarefa para a professora. Helena pare incomodar-se com a quebra de protocolo de Carlos, olha, rapidamente sua tarefa e em tom de descaso comenta]: Muito bem, viu?  Cadê? [referindo-se a outro aluno] Bianca, que que foi?		
			Esqueci de passar tarefa.
	A tia [Sandra] tá anotando, cê tem que falar é com ela. Quem trouxe o dinheiro do teatro vai entregando. Trouxe o dinheiro do teatro? Cadê? Cê não veio ontem, né? Por que cê tá matando tanta aula? Psiu, Lívia, Marcelo.  Marcelo eu já cansei de falar que eu não quero chamar sua atenção mais. Psiu, vou chamar sua mãe aqui, que não está adiantando mais. Eu tenho que chamar é ela. Lívia, vira pra frente. Cê pregou a figura, pôs soldado com ç no começo da palavra, olha aqui, Bianca. Era pra produzir o texto, cadê o texto? Vai escrever agora, sobre o soldado. Cadê sua tarefa? Não fez sua tarefa de casa, não?		
			Não.
	Como é que sua mãe assina sua agenda sem você fazer sua tarefa? Ah, não! Pede pra ela assinar aqui. Cadê? Ela assinou, você não fez a tarefa, o que que adianta?  Psiu, Jairo, não quero ver você virado para trás. E agora, eu não vou chamar mais a atenção, não, tá?  Ah! Sônia, né? A última aluna novata. Sônia não fez a tarefa. Marcelo não veio, ele não veio.		

continua

	Quem mais não fez? Rodrigo, pus seu nome. Só, né? A Bianca pôs a figura, fez pela metade, eu não vou por nome, cê escreve o texto sobre o soldado.		
			Ô tia o que é ilustrar?
	Ilustrar é desenhar, pregar a figura. Você fez o texto? Ótimo. De quem é esta letra? De quem é esta letra? Cê quis escrever soldado? Oh, herói é com h. Sem acento? Tá bom, cê fez sozinho.		
			Tia!
	Pois era pra produzir um texto. Psiu, Marcelo.		
			Ô tia, pode fazer cabeçalho?
	Keila e Viviane nunca mais fizeram a tarefa. Viviane vai fazer é quinze dias que a tia contou, que tem o nome de você e do Rodrigo. Eu vou chamar a coordenadora aqui que eu já chamei várias vezes. Tem condição, não. Fazer a tarefa nenhum dia.  [Conta o dinheiro recolhido para o teatro]  Um, dois, três, quatro, cinco e cinqüenta, certinho. Cê vai trazer os outros cinqüenta centavos, né Marcelo? É amanhã o teatro, quem quiser assistir traz o dinheiro amanhã.  Psiu! Todo mundo tá com o caderninho na mão, né?  Tô sentindo calor! Vou tirar a blusa, eu pensei que ia fazer frio [dirige-se para o quadro-negro].  Hoje é dia do soldado.		
		Lázaro	Hoje é dia do soldado. Tia, eu já copieei o dia do soldado.
	A tia vai passar um texto. Uai, já passei pra casa? Não é pra conversar, é pra copiar, tá Lázaro? Já tá copiando? Cê já começou a copiar? Aqui ó! Apaga isso que eu falei, não vai saltar este mundo de linha não. Todo dia eu falo. Salta uma linha e começa aqui.		
			Hoje é que dia?
	Não sabe, não? Que que foi Lorena?		
			Tia fecha a janela [o reflexo prejudica a visibilidade no quadro].
	Pede o pessoal que tá aí. Rodrigo e Lorena! Tá copiando, Marcelo?		
			Tia, fecha a porta.
	Copia Marcelo. Copia, tá grande, dá pro cê enxergar, tá? Quero que cês copia, porque depois a gente vai ler o texto junto para a tia passar		

continua

	<p>interpretação. Copiando, Pedro. Não deita na carteira não, tá Rodrigo? Senão dá sono.</p> <p>Valéria!</p> <p>Silêncio!</p>		
	<p>Pra que o caderno fazendo malabarismo, Bianca? O caderno fica assim. Acabou de copiar? Até hoje cê não fez a tarefa!</p> <p>Olha aqui, essa tarefa aqui vale nota. Cê fez sua tarefa, Lázaro? Eu não vou olhar mais não, vai ficar com zero, tá?</p> <p>É uma avaliação de estudos sociais. Foi pra casa cês não fizeram. Não vou olhar mais, não.</p> <p>Copia, quietinha!</p> <p>Eu vou esperar, porque se eu passar agora tem uns meninos que tão atrasados demais. Vai ler o texto sobre o soldado. Cê estudou? Vai ler o texto sobre o soldado. Quem acabou vai ler, perde tempo, não! Lázaro, copia. Assenta direito e copia, vamos Lázaro. Pedro, copia.</p>		
		Pedro	Ô, tia, ô tia, posso ir no banheiro?
	<p>Não dá pra esperar, não? Tem um mundo de gente que vai pedir. Não vai não, não mesmo. Se quem acabou de copiar não fica quieto os outros não terminam, não.</p> <p>Está muito apertado?</p>		
			[Sic]
	<p>Não tem condição, não. Vamos, gente, copia sua tarefa. Se ficar falando assim, não vai ninguém. Podê ir Pedro, vou dar uns minutinhos para vocês acabarem o texto, que eu não posso ficar esperando mais, não. Ágda, abre a porta.</p> <p>Cê perdeu a blusa, Marcelo?</p> <p>Pedro, copia.</p>		
	<p>[A professora chama pela pesquisadora aponta para Marcelo e fala]: Ele usa demais a deficiência.</p> <p>Eu vou ler o texto. Fátima, porque a gente comemora o dia do soldado dia 25 de agosto?</p>		
		Viviane	Porque é patrono.
	<p>Psiu, cê chama Fátima? Ai, ai, ai, porquê? Cê tava ocupada, conversando. Fátima, porque a gente comemora o dia do soldado dia 25 de agosto?</p>		
			Nasceu dia 25 de agosto.
	<p>Quem nasceu dia 25 de agosto?</p>		
			O soldado.
	<p>É, foi um soldado. Foi Duque de Caxias.</p>		

continua

	Comemora-se no dia 25 de agosto porque é o dia do nascimento de Caxias. Agora a tia vai passar interpretação de texto. Quero saber quem sabe o que é patrono. Vou passar pra vocês olhar no dicionário em casa.		
			Eu tenho dicionário.
	Vou deixar procês olhar em casa. Se eu explicar cês pode esquecer, se eu deixar procês olhar direitinho, nunca mais cês vão esquecer. Lorena, que que foi? Que que cê não tá dando conta de ler?		
			‘Exército’.
	Exército? Agora silêncio, quero que vocês copia as atividades e responda. Copia as atividades. Vamos ilustrar o texto depois. Quando acabar pode ilustrar. Cês vão ilustrar em casa.		
			Tia, pode beber água?
	Espera, eu vou deixar devagarinho, mas se ficar pedindo eu não deixo, não. Quem beber água dá pra agüentar esperar o recreio? Psiu, primeira pergunta, cês respondam que eu vou passar a segunda.  Quero que cês leiam o texto pra achar a resposta. Vamos Marcelo, acaba procês fazerem as atividades. Lorena, responde. Quero ver a resposta de todo mundo. Ô, Rogério, não assenta em cima de sua perna, não, se não fica muito alto e não dá pro pessoal copiar. Rodrigo, assenta na carteira. Assenta e copia, vai ler pro cês achar a resposta.  Ágda, abre o caderno e vai ler o texto.  Lorena, você também. Vai ler o texto, isto! Letra maiúscula, olha lá.  Carlos, cê acabou? Vai ler o texto, que atrapalha os outros. Vai ler o texto.		
			Tia!
	Calma que eu vou passar interpretação. [Olha o caderno do Pedro e comenta]: O processo da escrita é engraçado porque tem aluno que não lê e escreve dos mais rápido. [Aproxima-se da pesquisadora] Marcelo, de onde é que você veio, onde que cê morava?		
			Morava em Natal, morei no Mato Grosso. Passei por Curitiba.
	Ah! Continua copiando! Eu não sei se ele passou pelo ensino especial. Ele teve toxoplasmose. Ah, lá! Ele tá conversando. Tá copiando, Marcelo?		
			Tia, fecha a porta?

conclusão

	Copia, Marcelo, tá grande, dá procê enxergar, tá? Quero que cês copia porque depois a gente vai ler o texto junto pra tia passar interpretação. Copiando, Pedro, não deita na carteira, não. Tá, Rodrigo? Se não vai dar sono. Marcelo, que que foi?		
			Tia, ali é continuação?
	Tem que mudar de linha, cê não fez nenhum parágrafo até agora. Aí, cê começa aqui, certinho.		

3<sup>a</sup> observação – 30/08/1999

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
	Pedro, copia sua tarefa, por favor! [A professora puxa a pesquisadora para fora da sala de aula e conta que houve ameaça de bomba na escola] Gente, pelo amor de Deus, vai assentar, Lucas. Espera aí, gente. Cês derrubam isso daqui [referiu-se ao tripé da filmadora]. Não é pra levantar do lugar. Que que este texto tá no quadro desde o começo da aula?		
		Fátima	Então, eu já fiz!
		Lorena	Professora... O lápis sumiu.
	Procura direito em volta, dentro de seu caderno, Lorena. Oh! Gente, cês têm que tomar mais cuidado com os materiais de vocês, viu? Eu vou pondo a quantidade de linha, tá?		
			Pra fazer agora, tia?
	Atividade para casa. Rodrigo arruma sua carteira e copia. Cópia, André, você não copiou nada desde a hora que chegou. Copia sua tarefa.		
			Eu tô com sede.
	Ah! [Sic] Não, cê vai ter que fazer pesquisa em casa. Cê faz um favor pra mim? [dirige-se para a pesquisadora]: Recolhe a tarefa de casa, eu não recolhi ainda, tá? É numa folha, viu?		

continua

	Copia, vai copiar. Assenta e copia o texto. Marcelo vai copiar do quadro, copia. Tá copiando, Lorena? Copia, copia o texto.		
		Sérgio	Ô tia, ô tia. [Sérgio quer entregar a tarefa]
	Quê? Ô Sérgio, não sou eu que tô recolhendo, não. Keila, cê não fez sua tarefa. Até hoje cê não fez. Hoje cê fez mas esqueceu, né? [ironia] [Coordealadora entra na sala] Pode entrar, não tem nada não, tia Ana.		
		Coord.	Olha aqui, presta bem atenção. Tem criança que está comendo manga e está jogando a casca no bebedouro, na pia do banheiro, da mesma maneira está jogando papéis, as salas estão ficando imundas, certo e eu não gostaria que isso acontecesse, tá? Eu gostaria que vocês usassem o cesto de lixo, tá bom!
	E no chão também é um perigo		
		Coord.	E no chão também! Teve criança que já caiu, escorregou e caiu. Pois é, se eu pegar alguém comendo manga e jogando a casca em qualquer lugar, viu, a mãe que vai pagar o tratamento.
	Vamos copiar a tarefa, todo mundo, a tarefa de casa.		
			Já copieei o texto.
			Dá tempo de copiar?
	Dá, ih! Dá tempo demais, desde 08:00 com o texto no quadro.		
			E esse número dois, é pra casa?
	Tudo, até essa tarefa aqui é pra casa. Não este aqui deixa, eu vou dar nota, vale nota e, por aqui, eu vejo os que não fizeram. Lívia, cê não achou? Copia, Lorena.		
			[Risos, risos: a filha da professora riscou o quadro]
	Tá copiando, Pedro?		
			Ô, tia!
	O trabalho que eu passei na sexta-feira, vocês iam pesquisar, né? Esse, cês vão pesquisar mas é no texto, pra responder, tá?		
			E se não der tempo para copiar?
	Não. Só não copia se não quiser, que o texto tá aí desde cedo, tá? Só não copia se ficar com preguiça, se ficar conversando, se o tempo passar.		

conclusão

		Fátima	Já deu muito tempo, tia.
	<p>Pois é, se conversar o tempo não vai dar.</p> <p>[Duas crianças estavam desenhando no fundo da sala.] Dá aqui, dá aqui, vai fazer sua tarefa. Já copiou o texto, Marcelo? Já copiou? Tá bonitinho os desenhos de vocês, depois eu devolvo.</p>		
		Fátima	Tia, esse daí é o último?
	<p>Agora copia a tarefa.</p> <p>Viviane, cê melhorou? Olha aqui, que que você tá sentindo?</p> <p>Tonta? Sua mãe tem telefone? Sua tia, cadê o número?</p> <p>Tânia, cê tá começando agora? [Percorre a sala]</p> <p>Acabou? Lázaro, assenta direito. Assenta direito, Lázaro.</p> <p>Copia, André.</p> <p>Pedro, acabou? Aqui, oh! Os vegetais, porque que vocês pulam, heim? Cê desenha as três linhas tudo numa linha só e pula só uma linha, né? Toda vez cê copia a tarefa desse jeito, depois cê copia aqui o número 1.</p>		
			Tia!
	<p>Já vai. Cês acabando de copiar, ninguém levanta. Pode levantar a mão que eu vou na carteira. Pode falar, espera aí.</p> <p>Ô Ágda, que que foi que cê tá conversando? Copia sua tarefa, Lucas. O dia que ele não quer, não copia. Fica desse jeito que tá aí. E eu dou lápis grande pra ele apontar. Na aula passada tava pequeno, dei um grande. [Expressão de desânimo e negação com a cabeça]</p> <p>Lázaro, você também.</p>		

## 4ª observação – 01/09/1999

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
	<p>[Uma criança esqueceu de avisar que a aula terminaria mais cedo e a professora estava tentando ligar na casa dela para avisar]: O telefone dela é programado pra não receber a cobrar.</p> <p>Que que é isso que tá limpando? [Uma aluna passa de carteira em carteira limpando com detergente].</p> <p>É tão caro o cartão da secretaria, eu não vou comprar, não! Tô comprando na telefônica, Deus me livre.</p> <p>Eu falei com o Robson que se ele não viesse hoje eu iria buscá-lo.</p>		
			[Risos]
	<p>É Robson, cê ficou com medo de eu te buscar? Ou não, cê vinha mesmo?</p>		
		Robson	Eu vinha mesmo.
	Ah! Eu to ruim da gripe!		
		Pesq.	Quer que eu tente ligar pra você?
	Cê faz esse favor, pra mim? É 9090, sabe, a cobrar?		
		Pesq.	Eu estou com o cartão, Helena.
	<p>Ah! É mesmo. Risos. Ih! Coitada![referência a um programa de humor]. Helena ri dela mesma.</p> <p>Cês trouxeram o dinheiro?</p> <p>Fala que a minha tia não pode pagar pra mim. E a tia não tem dinheiro para pagar pra você. Keila, cadê o dinheiro?</p> <p>Pega o caderno, todo mundo.</p> <p>Pois é, a responsabilidade é de você. Eu não tenho dinheiro para pagar, não. Cê vai falar com a sua mãe que eu não tenho o dinheiro pra pagar o teatro. É pra ela mandar o dinheiro. Eu vou mandar novamente o bilhete.</p> <p>Cê dá conta, Vanessa? Dá conta de ligar pra sua mãe, sozinha.</p> <p>Cê vai, Sandra, pra mim que ela não veio ontem, aí cê liga a cobrar lá.</p> <p>Ô, Marcelo, cala a boca, faz sua tarefa. O Marcelo tem uma mania de querer resolver o problema de todo mundo. O dele ele não resolve, não!</p>		

continua

	Eu tô com a cabeça doendo.		
			Tia, a minha também.
	Vamos, lá. Todo mundo pega o livro ALP, depois eu vou olhar. Olha aqui, oh! [pega uma lista de nomes]. A responsabilidade que vocês assumiram, cês vão se virar pra assistir a peça. Eu não tenho dinheiro pra pagar pra vocês, não, viu? Eu não tenho!		
			Que página, tia?
			É essa aqui, tia, oh?
			Que página?
			Qual página, tia?
			Qual é a página?
	Eu tô olhando. Página 50. Gente é pra tirar os livros da pasta. Robson, assenta aqui.		
		Robson	[Faz gesto de negação com a cabeça e olha para a câmera].
	Ih! Ela tá filmando não é só você, não. Lorena, cê já abriu seu livro? Eu já falei a página. Primeiro todo mundo vai fazer leitura silenciosa. Senta direito, Júlia. É o livro ALP, Robson. Cê tá com o livro de Matemática. Cê não trouxe o ALP, não?		
			Trouxe, tia.
	É. Tô ruim da gripe. Hoje eu tô com a garganta doendo. [A professora pede uma aluna para buscar água] Obrigada. Que que cê tá fazendo com o caderno, se é pra fazer a leitura, Rodrigo? Fecha o caderno. É com os olhos, tá, Fátima, com os olhos.		
		Lorena	[Balança na carteira] Eu já li, li, li.
	Lorena, novamente. Pra ler no máximo cinco vezes. Depois a gente vai trabalhar com o texto, vou ler com vocês.		
		Fátima	‘A minhoca, dorminhoca’
	Lê com os olhos se não cê atrapalha os colegas, Fátima. Oi, é pra ler cinco vezes primeiro, depois nós vamos pintar, tá? Lorena, lê! Alessandra, assenta e lê. Então vamos ler, todo mundo!		

continua

	'NHOQUE'		
		Td	'NHOQUE'
	'Piu é um pintinho'		
			'Piu é um pintinho'
	'Piu achou uma toca'		
			'Piu achou uma toca'
	'É a toca da minhoca dorminhoca'		
			'É a toca da minhoca dorminhoca'
	'Vou esperar para almoçar!'		
			'Vou esperar para almoçar!'
	'Assim que ela sair:'		
			'Assim que ela sair:'
	'Nhoque!'		
			'Nhoque!'
	Que que significa nhoque?		
		Marcelo	É pra comer, não é?
	É pra comer! 'Mas o que apareceu foi uma latinha que rolou, rolou e parou'.		
			'Mas o que apareceu foi uma latinha que rolou, rolou e parou'.
	'Oba! Minhoca enlatada'		
			'Oba! Minhoca enlatada!'
	'Lá na toca, a minhoca deu risada!'		
			'Lá na toca a minhoca deu risada!'
	'Viu o piu, distraído com a lata!'		
			'Viu o piu distraído com a lata!'
	'Até logo, Piu!'		
			'Até logo.'
	'A minhoca foi dormir na outra toca!'		
			'A minhoca foi dormir na outra toca!'
	'Na toca da minhoca dorminhoca!'		
			'Na toca da minhoca dorminhoca!'
	Vamos lá, gente, interpretação oral. Quem apareceu no texto?		
			O pintinho e a minhoca.
	O que o pintinho queria?		
			Comer a minhoca.

continua

	O que a minhoca fez?		
			Distraiu o pintinho.
	Distraiu como?		
			Com a lata.
	Em que lugar esta história acontece?		
		Ágda	Ninguém sabe.
		Lázaro	Na toca.
	Na toca, não é. A minhoca tava na toca. E o pintinho?		
			Tava na porta da toca.
	Como termina a história?		
			A D. minhoca vai para outra toca.
			Ela tá fugindo para outra toca da minhoca dorminhoca.
	Muito bem. Agora interpretação escrita é o que a gente vai fazer agora. Responda as perguntas abaixo: Vocês vão lá no texto. Toda pergunta vocês vão lá no texto, vão lendo até cês achar a resposta.  Letra <i>a</i> : Lorena, já tá todo mundo respondendo. Quais os animais que aparecem na história?		
			O pintinho e a minhoca.
			Ô, tia é Piu. [Fala em tom assertivo]
	Quem é Piu? [Arregala os olhos e fala em tom de espanto] Tá pedindo o nome dos animais, Marcelo, não inventa, não! Cê tem que por o nome dos animais.		
		Marcelo	Na história é Piu! [Volta a responder em tom assertivo]
	Não, os animais. Piu não é nome de animal.		
		Hélio	O pintinho e a minhoca.
	Muito bem, Hélio. Como ela distraiu o pintinho?		
			Distraiu o pintinho pegando a lata.
	Cês têm que explicar como que ela distraiu o pintinho. Quem não sabe fazer não adianta olhar pra mim, não. Vou por a resposta no quadro. Cês tem que ler o texto e interpretar  [Percorre a sala e olha o caderno do Marcelo]. Cê respondeu Piu? É aqui, letra <i>a</i> . Cê não tava seguindo. Se você tivesse seguindo, saberia, o pintinho e a minhoca. Aqui, oh! É aqui, oh!. Não, não, nós estamos respondendo a letra <i>a</i> . Põe		

conclusão

	<p>assim, o pintinho e a minhoca. Gente, não escreve errado, não! Lá no texto tá escrito o pintinho e a minhoca, é só vocês lerem.</p> <p>Responde, pode ler aqui que tem, pode por aqui, o pintinho e a minhoca. Os dois, é pra escrever aqui. Letra <i>a</i>: pintinho, minhoca, letra <i>a</i>.</p>		
		André	Lázaro não vem à aula nunca mais.
	<p>Quem? Porque eu fiquei com a blusa dele? Não, Deus me livre, não tô suportando isso, não.</p>		
			Tia, já escrevi.
	<p>Hum, hum, muito bem!</p> <p>A gente vai esperar que tem muita gente que não fez! É só ir lá no texto.</p> <p>[Aluno mostra o caderno para a professora]. Espera eu ler, eu não li a <i>b</i>. Tem gente fazendo a letra <i>a</i>.</p> <p>Todo mundo fez a letra <i>a</i>? Então vamos à <i>b</i>. Acabou? Como vocês imaginam que sejam o Piu e a minhoca? Imagina o Piu, imagina a minhoca. Tem duas linhas aí cês escrevam.</p>		
		Marcelo	Como?
	<p>Como vocês imaginam que seja um pintinho?</p>		
		Marcelo	Bonitinho.
	<p>Pois é, aí. Não deixa de ser uma resposta. Como que é um pintinho? Cês podem imaginar a cor dele. Que tamanho que ele é. É igual a Tariana, colocou se ele é bonitinho, se é feinho, imagina e escreve. Viu, Bianca?</p>		
			Ah! A asa...
	<p>Já imaginou e já escreveu Fátima?</p>		

## 5ª observação – 08/09/1999

Fala da professora	Fala dos alunos
[A pesquisadora apresentou a fita para os meninos]	
	Ah! Olha lá a tia brava!
Tá copiando Vanessa? Tá copiando?	
	Fecha a porta aí, oh!
<p>Ah! Fecha aí Sérgio. Pedro não deita na carteira não. Rodrigo copia. [A professora faz a chamada]</p> <p>[Coordenadora entra na sala]: Alguém quer comprar pirulito? Aí já passou a gente na televisão? [A professora responde para a coordenadora]: Ainda não mas em breve, com certeza. [Continua a chamada].</p> <p>Cê quer comprar? Cê trouxe dinheiro? Cadê? Vai lá e compra, pode ir. Não é pra conversar não, André, Marcelo. [Chamada]</p> <p>Sarou Rogério, da garganta? Pode copiar! Ah! Esse lápis são tão ruins, podre a madeira. Cê tá procurando o quê? Dinheiro pra comprar balinha? Pode guardar, já foi embora, depois cê compra. [Chamada]</p> <p>[Sic] Aluno pede para ir ao banheiro. Cê tá copiando muito errado, tá? Marcelo tem que ler e escrever, cê tem que ficar esperto, senão cê até esquece o que cê lê...</p> <p>Quem não colou coloca as folhas aí que eu vou passar olhando. Tarefa para casa é pra colar. Não é pra conversar não, continua copiando que eu vou olhar a tarefa. Cês vão pegar o caderno, que é matéria de prova. É pra copiar, Fátima, Lorena. É pra copiar.</p> <p>Eu vou passar o visto e depois eu vou passar corrigindo. Eu vou corrigir no quadro, tá? Cê acabou? Ah! É, então continua copiando. Oh! Taís, Marcelo...</p> <p>Achou sua tarefa? Eu vou corrigir. Viviane, cê veio na sexta-feira? Eu acho que cê não veio não.</p> <p>Copia Marcelo, depois eu vou olhar o seu. Depois eu vou corrigir no quadro. Marcelo, copia o texto, Marcelo.</p>	

	Marcelo cadê a sua? A sua deve ser essa aqui. Cê colou no caderno?		
		Marcelo	Essa aqui.
	Copia, copia. O que é isso? Copia a tarefa Sérgio. Cê Marcos, a sua ta certa, tá? Eu vou guardar, depois eu vou fazer a correção parece que muita gente errou muita coisa. Esqueceu em casa? Cê não veio?		
		Sérgio	Não.
	Veio sexta Fátima? Ilustra o texto, lê o texto e ilustra. Copia o texto, cê tá ainda, ah! Não, no cabeçalho, Pedro? Muito bem, tá ótima sua tarefa, só que tem que copiar mais rápido. Vale dois pontos.  Ah! copia Lázaro. Lázaro vai, copiando.		
			Tô quase acabando.
	Vai sentar Pedro.		
			Esse aqui vale nota?
	Cê saltou essa daqui todinha. Cê vai apagar, esse parágrafo todinho. Cê copiou, aqui, oh! Ainda tem que escrever a Independência ou Morte, cê saltou, cê mudou. Acabou Meire? Depois eu vou fazer correção. De outra, planta e vegetal.		
			Tia!
			Tia e aqui tá certo?
	Tânia, não vai sair agora não. Rogério, cê ilustrou o texto? André! Vocês copiam o texto porque do texto eu vou dar uma tarefa pra casa Lázaro.  Flávia, cê acabou mas a Vanessa não acabou. Cê acaba e vai conversar com as meninas. Vai pegar o texto e vai ilustrar. Assenta direito, Lívia, vai ler seu texto e ilustrar, tá? Pode ler o texto e ilustrar, cê já deve ter visto alguma figura. Não, não pode não.  Meire, copia. Descobriu o Brasil. Foi 22 de abril. Vanessa, copia tudo Vanessa. Taís, Sérgio, cê acabou de copiar? Rogério, depois cê vai pegar o caderno de alguém, levar pra sua casa no final de semana. Copiar os textos dos dias que cê não foi a aula. Tem quatro tarefas que você não fez que vale nota. Já são as suas atividades do 3º bimestre, viu? Tá? Psiu! Segundo? Terceiro bimestre. Os dois primeiros... é o terceiro bimestre. Não, segundo semestre. Agora bimestre já é o terceiro, o terceiro. Lázaro copia.  Rogério, cê ilustrou o texto?		

<p>André! Sua tarefa no caderno, heim Marcelo? Já vou olhando para dar sua nota. Tem mais alguém? Não, essa aqui é a tarefa atrasada. Lázaro copia. Lívia, André.</p> <p>[Helena sentada de longe pergunta se Robson ilustrou o texto] Robson, cê ilustrou o texto?</p> <p>Marcelo, cê já terminou a tarefa? Cê procura na sua casa que eu dei e você não entregou. Tá com nota, depois cê procura tá?</p> <p>Não, essa daqui eu já pus lá. Tá faltando só a nota. Copia Marcelo, copia, cê o título ainda.</p> <p>Sic [alunos conversam]</p> <p>Essa aqui ó.</p> <p>Portugal é com letra maiúscula. Pode assentar. Cês ilustraram o texto?</p> <p>Oh Marcelo, copia a sua tarefa. Taís vira pra frente e ilustra seu texto.</p> <p>O texto, vai ilustrar. Cê parou aqui? Cê não acabou não? Rogério continua. Cê acabou o texto? Copiou? No lugar onde? Copiou errado. Tá vendo no lugar onde D. Pedro proclamou a Independência, tudo errado. Depois cê vai apagar, Amanda. [Os alunos saem para o lanche]</p>		
--	--	--

## 6ª observação – 13/09/1999

	Fala da professora		Fala dos alunos
	<p>Cê num tá copiando, cê tá aqui colocando quadrado, Marcelo? Ah, não. Tô desanimando viu?</p> <p>‘Xô’ vê Pedro, muito bem.</p> <p>Gente olha aqui oh, Lázaro. Nós fizemos essa atividade aqui ó. Copor o número é o contrário de decompor, não é?</p> <p>Como que a gente vai compor o número ‘6 dezenas?’ Que número que é ‘6 dezenas’ e ‘4 unidades’?</p>		
			64.
	<p>Cês vão compondo os números tá?</p> <p>[Percorre a sala e continua dando bronca só que a estas sucedem alguma intervenção de natureza pedagógica]</p> <p>Num deita na carteira não se não vai dar sono. Eu vou falar, eu fico muito triste viu? Que em vez de vocês pensarem em resolver a tarefa, não. Eu viro as costas fica parecendo palhaço. Ah, não.</p> <p>Eu levei uns papéis para casa. Depois eu vou cortar uma florzinha e cada um vai colocar uma florzinha no caderno.</p>		
			Aí eu posso colocar no meu?
	Pode.		
			E eu? Posso colocar no meu?
	Pode.		
			Eu posso colocar no meu?
			Posso colocar no meu?
			Posso colocar no meu?
			Posso colocar no meu?
	<p>Pode. Todo mundo pode colocar no seu.</p> <p>Psiu! Mas morreu o assunto eu já respondi não sei quantas vezes.</p> <p>Gente eu vou passar uns problemas</p>		
			Ah! Não, não, num passa não, espera.
	Eu já falei que não quero esse coro de vocês.		
			Por favor.
	Copia, eu vou passar.		
		Td	Ah!
11:07	<p>[Final da aula Helena conversa com a pesquisadora. Pergunta onde seus filhos estudam. Diz que vai colocar os filhos pra estudar no próximo ano. Pergunta se a pesquisadora conhece o colégio ‘Tal’.</p> <p>Pergunta sobre uma questão gramatical num problema que ela passou para os alunos. Corrige as tarefas com os alunos].</p> <p>Cês tem que resolver sozinhos, se não na hora da prova não tem jeito.</p>		

## 7ª observação – 15/09/1999

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
	Carlos cê não veio ontem não? Pois é, teve avaliação de Matemática. Eu vou te dar pro cê fazer.		
8:21	Vamos resolver todo mundo. 'Dê qualidade para pato'. Nós já demos, né? Várias qualidades, entre as que deram vou pegar do Rodrigo. Rodrigo pôs amarelo, não foi? Agora Fátima, dê qualidade pro caneco. [Sic] Cê chama Fátima?		
			[Sic]
	Bom então deixa a Fátima falar. Oh Vanessa depois cê não faz, fala que não sabe fazer. É pra dar uma qualidade. Marcos, você vai dar uma qualidade pro caneco.		
			'Pequeno'.
	Alguém sabe mais uma qualidade?		
			Eu, eu, eu, eu...
	Fala Lázaro. Tá prestando atenção Diane, pra aprender? Fala...		
			'Moço magro'.
	Não, é pro 'caneco'. Pro 'moço' vou pegar... É pro 'caneco'.		
			É 'grande'.
			Pode ser 'caneco quebrado'? Pode 'bonito'?
	Agora vou pegar o exemplo que o Lázaro deu, 'moço magro'. Deve ser você, né Lázaro? Cê é magro. [risos]		
			Ou 'moço feio'.
	'Panela'		
			'Panelinha'
	Não é diminutivo. Dê uma qualidade para panela.		
			'A panela é grande'.
			'A panela é preta'.
			'A panela...'
	Pronto. Muito bem Bianca, tá caprichadinho? Ah, rancando folha do caderno para fazer avião, Sérgio? Folha com tarefa? Tá resolvendo Hélio? Resolve, cê tá atrasado Hélio! Faz Viviane o importante é você responder não é copiar do quadro.  Acabou [Carlos]? [Helena grita e fala com raiva] Aí tá vendo aqui, cê tem que fazer a mesma coisa. Cê pediu emprestado não pediu? Faz do		

continua

08:30	[Professora sai de sala. Alunos brincam com a câmara. Explica tarefa de separação de sílabas]. Olha aqui. Isso aqui é tarefa que cês já fizeram muitas delas		
			Eu já fiz.
	Ótimo, mas sempre tem uns quatro ou cinco ou mais que não fizeram. ‘Separe as sílabas das palavras e classifique-as quanto ao número de sílabas’. ‘Caneco’ como é que separa? ‘Ca-ne-co’. Vamos contar quantas sílabas todo mundo, uma duas, três. Todo mundo: ‘ca...’. Não tem condição. Essa palavra pra gente classificar ela. Como é que chama? Tri...Trissílaba. Tris – si – la – ba. Pronto.  ‘Pa – to’. Quantas sílabas 1, 2. Como é que eu classifico? Dissílaba.  Oh! Presta atenção Rogério. Que tem 1 sílaba, como é que é? Monossílaba. Que tem uma sílaba só.  ‘Engraçado’ é 4 sílabas. Então como é que chama? Polissílaba. Bianca! Polissílaba é aquela palavra que tem 4 sílabas. Dê o diminutivo de pato.		
			Eu já fiz.
	Era pra fazer mesmo.		
	Agora exercício número 5: ‘Desenhe um pato’.		
			[aluna no fundo da sala] ...e enumere...
	E enumere de 320, nós paramos no 320 ao quê? 350.		
			Ai, não. Ah! Não!
			Oh, tia nós já fez 320.
	Então faz de novo.		
			Ah, não
	Pode numerar.		
			Facinho.
	E aí, ô Carlos, Cê acabou? Mostra o problema e a continha, resolveu tudo? Tem jeito de tirar 3 de 5? Que que cê vai fazer aí? Corta o nº 7 e ele fica valendo quanto? Não cê tira o 1 do 7, aí quanto que ele fica valendo? Então põe 6. Corta aqui, é aqui e o 3 vai valer quanto? Cê põe o 1 aí do lado do 3. Quanto que fica valendo 3? Tira de 13, tira cinco, quanto que dá Carlos? É Carlos, num é pra cortar o 1 é pra por do lado dele. Não vem a aula... [balança a cabeça indicando negação]		
	[Uma aluna trouxe um pacote de esponja de aço]: Ah! Bombril. Deixa eu anotar aqui. Gente não esquece, vou anotar aqui, gincana. Tá ali os materiais que pode trazer, o número que vale cada um. A sala que ganhar vai ter uma premiação.		
			Que que é a premiação?
	É um prêmio né?		

conclusão

			Que que vai ser?
	Resolve a tarefa. Psiu! 'Circule todos os números pares'.		
			Qual a linha tia?
	Não depois que vocês escreverem é que vocês vão circular. [De longe ela pergunta] Acabou Carlos? Que é isso Rodrigo? Diminutivo de pato é pato pequeno? Que que cê tava fazendo? Eu já corrigi. Se você errou tem que apagar e colocar o certo. [Corrige os exercícios no quadro].  Carlos, armou a continha do problema, armou?		

## 8ª observação – 29/09/1999

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
	[Helena chama atenção da turma. Corrige os exercícios que estavam no quadro e foram feitos antes do recreio]  Tá difícil para trabalhar porque uns acabam outros não copiam nem o texto.  [Percorre a sala, olha os cadernos, ainda xinga muito. Justifica seu desânimo pela heterogeneidade da turma]  Carlos vou chamar sua mãe aqui.		
10:20	[Intervenções em relação ao conteúdo. Também zelo pelos cadernos, letra, postura]		
10:26	[Coordenadora passa pela sala – resultado da gincana]		
10:29	Tem mais alguém que tá com dificuldade de responder as questões? Pode chamar eu ou a tia Sandra. Flávia eu não vou falar de novo não. Nossa, mas tá assim impossível [Dá assistência para Robson]		
10:32	Tá lindo André, cortou o cabelinho.		
10:44	[Pergunta alguma coisa para Tainá e passa a mão em sua cabeça] Copia com a letra melhor		

conclusão

	Copiou a agenda? Copiou a agenda Carlos? Não tem condição não...		
10:48	Eu não olhei a tarefa hoje. Eu vou olhar junto. Ah! Dos sete anões, diálogos né? Vamos copiar a agenda. Fátima faz a tarefa.		

## 9ª Observação – 07/10/1999

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
	Lázaro me dá seu caderno. Não, não vou recolher não. Vou dar visto nas carteiras.		
	Ô Fátima, pode falar o que você não entender.  Vou passar o cabeçalho, depois eu e a tia Sandra. Aliás eu não vou passar o cabeçalho. Vocês mesmos façam. Vou olhar os cadernos. Pedro faz seu cabeçalho e que é isso? Cadê a tarefa? Não veio, mas cadê a tarefa? Cadê a tarefa de casa? Daniel esqueceu né? Porque que cês não vieram a aula ontem? Que que foi Robson?		
			Tia a Fátima não fez, ó.
	Tânia!		
			Tia...
	Eu vou olhar a do Carlos e a do Robson. Tá com sono ainda Robson? Cê tá indo dormir tarde? Chega a cadeira pra frente. Prega a tarefa no caderno depois pra não sumir, tá? Planta é com n. [percorre a sala, numa seqüência mecânica de intervenções de cunho quase militar]. Tem cola que a tia Sandra deu, depois cês vão colar. Lâmpada é com m.		
	Pega o caderno, agora mesmo. Eu vou te dar um bonito. Seu nome é... Vou te dar. Ia te dar, tá? Cola esse aí. Assenta Flávia. Psiu! Quem não trouxe o livro “Caso do bolinho?” Só quem tem e não trouxe. Cláudia cê também? Também não? Rogério, cê comprou não?		

continua

<p>Peraí, levanta a mão todo mundo que não tem e não trouxe.</p> <p>Há anos eu tô pondo na agenda todo dia. 15 pessoas não trouxeram. Eu vou continuar pondo na agenda para trazer.</p> <p>Cê tem Marcelo? Não esse é daqui para escola. Vou botar na agenda.</p> <p>Não tem jeito não, só tem 15 livros.</p> <p>Pois é, eu vou colocar na agenda. Cê tem Marcelo?</p> <p>Pois é, vou colocar na agenda. Pega o livro. Pág. 78. 'A panelinha encantada'. Pois é, é pra ler novamente. Não, não, é não. É a próxima.</p> <p>A gente vai trabalhar o livro mas o pessoal não trouxe. Nós vamos ler, primeiro cês vão fazer leitura silenciosa, página 82. Vamos, cadê o livro?</p>		
<p>Então pega, pega agora Tiago.</p> <p>Depois cês vão passar o texto no caderno.</p> <p>Ah! Então já vou passar agora. Não é pra ler o texto.</p> <p>Ô Sérgio, Rodrigo, é leitura silenciosa. Ágda, assenta direito e vai ler!</p> <p>Não, ela não vai copiar não, ela vai ler.</p> <p>Não primeiro nós vamos fazer a leitura. Não é pra copiar agora. É pra fazer leitura Rogério, vira pra frente e lê.</p>		
		E depois disso?
<p>Não. Vamos lá, vamos ler. É devagar. Depois disso... vou passar para ver se todo mundo tá lendo.</p> <p>Tânia, Tânia, cê pegou seu livro? Cê tá lendo?</p> <p>Por que cê tá levantando? Cê já fez a leitura silenciosa? Não é pra levantar agora. Não é pra desenhar agora.</p>		
		Tia.
<p>Que que tem? Guarda e vai ler, anda Carlos. É lá no fim, suas tarefas tão tudo sem fazer, tudo em branco, tem umas do 1º bimestre, ó.</p> <p>Guarda Viviane, guarda.</p> <p>Rogério é pra você ler, Rogério. Guarda o lápis lá, guarda. Vamos cadê o texto? Não é esse, essa tarefa ficou pra casa. Vamos ler.</p> <p>Rodrigo, é pra ler, pode guardar. Fecha o caderno de tarefa.</p> <p>Cadê Flávia? Cadê? Então lê.</p>		
<p>Hum? Lê de novo, depois na hora de tomar a leitura cês não lêem de novo. Todo mundo fica conversando. Por que não lêem, pode ler.</p> <p>Quem que fez esse desenho? Cê Bianca? É um desenho da primavera, tá lindo, Obrigada.</p> <p>Rogério põe esse lápis aí. Eu não vou falar de novo. Vai ler Rogério.</p> <p>Abaixa seu livro Pedro pra você ler.</p> <p>Flávia, tá lendo? Tá lendo?</p>		

continua

	Fátima cê tá lendo. Como é que cê quebrou a ponta do seu lápis heim? Vai ler.		
			É, pra ler não precisa de lápis não.
	Traz ele aqui, tá boa a ponta, né?		
			Oh tia quebrou mais outra.
	Ele vai trazer pra mim.  Não ele vai, ele não vai fazer gracinha mais não e outra coisa, você também e deixa ele. É pra ler umas cinco ou mais.		
			Já li umas seis.
	Porque toda vez que eu vou tomar leitura tá todo mundo gaguejando. Eu vou já. André, Pedro. Oh Viviane, Viviane, guarda o lápis, é pra ler. Depois a hora de ler, chora. Não, não, vai ler. Rodrigo, assenta direito Rodrigo. Ninguém fala nada, calado.		
			[Sic]
	Uai é ela que tem que vir me falar. Ah! Agora pode passar o texto pro caderno, tá? Agora pode passar pro caderno e não quero que vocês fiquem conversando não. Bianca, tá passando? Pega lá. Psiu! Oh Lázaro! Pedro, cê já acabou de passar seu texto pro caderno? Já Pedro?		
7:08	Pedro! Cê já passou Flávia? O texto pro caderno? Oh, oh, pode parar de brincar, daqui a pouco eu vou passar outra tarefa sobre este texto. Já é pra ter passado o texto pro caderno, copia. Vocês tão copiando do quadro, do livro, tudo com muito erro.		
7:10	Psiu, Bianca, cê acabou? Cê acabou de passar o texto? Lorena. Bianca, cadê seu texto? Robson você copiou seu texto? Já passou pro caderno?  Vamos Bianca. Cê não tem lápis? Só agora cê fala isso?		
7:20	Cê tá copiando? Então copia. Robson ... (sic)		
7:23	Acabou? Cê acabou? Pedro, cê acabou de escrever o texto? Flávia, cê acabou de copiar o texto? Ah, eu não vou nem responder não, por que cê tá fazendo o cabeçalho. Eu não vou responder. Eu não vou falar, Bianca. Rodrigo, cê ilustrou o texto?		
	[Chamada]		

continua

			Pode ilustrar?
7:27	<p>Pedro, cê acabou de copiar seu texto? O texto é tão pequenininho. Cê não vai apontar este aqui. Aí olha, não escreveu nada, Pedro. Quem acabar de copiar o texto me chama na carteira, tá? Quem acabar de copiar e ilustrar. Copia Daniel. Põe força não, senão cê vai quebrar a ponta. Cê acabou? Copia André. Lázaro, cê já tava copiando aquela hora, agora que cê acabou? Cê nunca mais copiou, né? A tarefa que eu falo que é pro cê fazer cê não faz. Cê só faz aquela que não é pra fazer. Pois é pra fazer agora. Vai esperar alguém terminar. Robson cê achou seu texto? Cê acabou de ilustrar? Cê vai fazer junto com a Flávia, tá? Esse daqui cê vai fazer de dupla junto com o colega. Pode por a carteira aí. É só quem acabou se não acabar... Cê tá o que? Sem par? O único par que cê tem é a Tânia? Aqui, este aqui. Cê vai fazer junto com o colega! Esse aqui é mais complicado. Esse daqui pode fazer. Leva só a cadeira se não vai fazer muita bagunça.</p> <p>Cê acabou? Se você tivesse copiando já tinha acabado.</p> <p>Fátima copia. Copia Rodrigo. Copia Marcos, você tem que acabar de copiar. Cê acabou Viviane?</p>		
7:32	<p>Acabou Hélio, já tá ilustrando?</p>		
	<p>[Para pesquisadora]: Nota (...) para passar, nossa senhora, eu nunca dei conta de passar sem errar. Eu já sei que vou errar, eu já erro [risos]. Ontem eu passei a fita da Sandy e Júnior pros meninos.</p>		
7:35	<p>[Os meninos trabalham em duplas] Essa tarefa aqui pede pra fazer com o colega, essa daqui eu vou deixar pra fazer em casa. Precisa do dicionário, essa daqui também que é mais complicada, é bom cês irem juntando de dois porque fica mais fácil pro cês fazer.</p> <p>Tá acabando Marcelo? Acaba pro cê juntar com alguém.</p> <p>Terminou Tânia? Depois cê junta com a Fátima pro cês fazerem essa daqui. Não deita na carteira não, Bianca. Vamos Marcelo. Acabou Hélio? Tá acabando Flávia? Lê junto o texto pro cês discutirem juntos. Não deita na carteira não que dá sono. Acaba Viviane. Cê acabou Carlos?</p>		

## 10ª Observação – 22/10/1999

continua

	Fala da professora		Fala dos alunos
	<p>[A pesquisadora passou a fita do trabalho em grupo para os alunos assistirem] André me dá esse brinquedo ou eu não vou devolver não. De quem é esse brinquedo?</p> <p>Rodrigo! Rodrigo fala pra sua mãe vir pegar esse brinquedo, ou eu não vou devolver não.</p> <p>Viviane. Fátima, assenta e vira pra frente.</p> <p>Rogério que cê tá fazendo fora do seu lugar? Sérgio! Que que tá acontecendo na sua carteira Lázaro, que tá todo mundo aí?</p> <p>[Helena reclama de Carlos para a pesquisadora. Diz que ele ri nas costas dela, e que ela já se acostumou com o jeito dele]: Vou passar o Carlos e o Robson. O Carlos já tava juntando sílaba mas não vem a aula. Nem o reforço de tarde ele tá vindo.</p> <p>[Referindo-se a fita]: Por que que cê brigou com ele? Olha lá, olha lá, a fita, Márcia e Jairo brigando. [Risos] Podia ser com outro coleguinha de vocês.</p>		
7:53	<p>Coincidiu que na hora que tava filmando era ele o Jairo, Lázaro. Peraí. Que que cês acham, cês viram a fita aí, pra quem tá assistindo. Não, porque antes era com você, mas e agora que cês tão assistindo a fita. Que que cês acham?</p>		
		Márcia	Legal.
	<p>Quer dizer que mexeu com você, cê briga mesmo, né? [tumulto]</p> <p>Eu quero falar, todo mundo assentado. Que é que é isso André?</p> <p>Não, porque a gente tá aproveitando pra ver porque que eles tão brigando, se é certo. Se fosse agora com você faria a mesma coisa? Quer dizer se fosse com você cê briga mesmo, Márcia?</p>		
		Vários alunos	Briga.
	Eu tô perguntando pra ela.		
	Não, nem sempre? Como é que é? Conta pra tia.		

continua

			Não, né sempre não.
	Não é sempre, não. Cê ficou nervosa. E você Lázaro? Por que que cê tá sempre entrando em briga.		
		Lázaro	Porque eu gosto.
	Ah? Porque cê gosta? Será que é um bom motivo?		
		Vários alunos	Não!
	Será que é certo? A gente vem pra escola pra estudar não é? A gente tava fazendo tarefinha de um livro literário, ninguém tava aqui num ringue.		
			É.
	[Para a pesquisadora]: Cê quer falar alguma coisa hein, Sandra? [pesquisadora: Não]. [Para pesquisadora novamente: Cê quer colocar alguma coisa?] [pesquisadora: Não. Queria que você discutisse com eles, você mesma.] Ah!...  Olha gente, nós tamos assistindo a fita, não é pra brincar, é pra assentar, é pra assistir.		
			[Sic] [tumulto dos alunos]
	Acabou gente. Acabou. Taís, cê escutou a tia Helena falando chega? Não quero falar nem mais uma vez, Rodrigo.  Tá conversando Sérgio?		
			Tia que dia é hoje?
	Psiu! Isso aí já era pra tá feito, a muito tempo. Viviane. Sérgio, larga isso aí. Só você não tá com o caderno na mão. Eu vou pegar dois textos pro cês resolverem em grupo de dois aqui na sala. Psiu Taís.  Tá conversando? Quem não tem cola eu vou passar colando. A primeira é do planeta terra. Não é pra conversar, cala a boca. Escutou Taís? Parece que não, né? Quem não tem cola eu vou passar colando. Não é pra recortar, vai virar a maior bagunça. Tânia eu vou passar no quadro dois a dois. A tia que vai escolher. Assenta ó Taís. Quem não tem cola eu vou passar colando.		
			Pode escolher?
	Sou eu.		

conclusão

			[Sic]
	<p>Quem quebrou o apontador? [Um aluno explicou que foi por acidente]: Certo não tem nada não. Acontece, né?</p> <p>[A professora dirige-se ao fundo da sala e a pesquisadora pergunta sobre Carlos]: No dia da criança ele [o Carlos] chegou aqui era umas nove horas. Ele raspou o cabelo e descoloriu. Aí chegou a Ágda [chorando]. Que que foi? Carlos tinha pego a sacolinha dela. Peguei a da minha filha e dei pra ela.</p>		

# ANEXO 2

## EXTRATO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PESQUISADA

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: EDUCAR-AÇÃO

Preâmbulo: Parábola do sementeiro.

#### Justificativa

- A escola recebe uma clientela diversificada desde crianças carentes da periferia até crianças de classe média. Busca-se por isso, a construção do conhecimento levando-se em conta as contradições existentes e respeitando-as, oportunizando a prática da democracia na escola.
- Visa a educação integral (corpo e espírito) considera a importância da instrução, não só como repasse de meros conhecimentos, mas visando principalmente, a formação do homem como um todo.
- A Escola busca um caminho inovador dinâmico, democrático que busca a construção da cidadania. Transformar a educação num instrumento para realização do homem, em busca de valores e virtudes visando o **aprimoramento** de conduta humana. Estimular o processo de aprendizagem **despertando** o interesse pelo conhecimento incentivando o **impulso natural do aprender**.

#### Objetivos Específicos

- Educar de forma permanente em busca da Competência essencial para preparar educador e educando numa proposta integralizadora do ensino-aprendizagem.

- Construir em PPP baseado na conscientização para que, através da educação, transformar a sociedade.
- Despertar no educando, a importância da higiene física, mental e social e de uma alimentação balanceada, para possuir um corpo saudável com condições de desenvolver a Inteligência.
- Descentralizar o ensino, envolvendo o educando, a fim de que possa questionar tanto o processo histórico de nossos pais quanto o educacional.
- Criar condições para que o educando compreenda que ele é o centro do ensino-aprendizagem, por isso deverá possuir compreensão da realidade cultural, social e econômica.
- Trabalhar através de palestras e conversas informais sobre o trânsito, drogas e gravidez precoce. A educação sexual deverá ser tratada continuamente, no instante em que se fizer necessário.
- A maximização da leitura no turno vespertino (Projeto desenvolvido em parceria com UCG - Curso de Psicologia).
- Oportunizar aos educandos o respeito ao próximo, coordenando as diferenças referentes a cada um.
- Criar um clima de afeto, compreensão e amizade entre uns e outros, seja educadores ou educandos.
- Adotar no cotidiano, atividades de solidariedade, justiça, cooperação e respeito. Assumindo posições, considerando seu próprio valor e respeitando as diferenças de pontos de vista.

# ANEXO 3

# ANEXO 4

EXTRATO DA ENTREVISTA DA PESQUISA INTEGRADA REALIZADA COM A MÃE  
DE CARLOS. TRECHOS DO RELATO DO EPISÓDIO QUE CULMINOU NA  
TRANSFERÊNCIA DE ESCOLA.

Entrevista realizada no dia 06 de dezembro de 1999 na residência da criança por duas bolsistas da pesquisa integrada.

V [mãe de Carlos]: *Deixa eu te conta. Aí esse ano foi pior ainda, esse ano... Por isso eu cheguei ao ponto de tirar da escolar. Eu falei: não tem condição, porque as reclamações era absurdas... [ênfatisa “absurda” expressando indignação] coisa... porque uma mãe conhece seu filho. Não é que eu tô defendendo ele. Eu sei que ele é uma criança levada, entendeu? Principalmente lá, que ele olhava no quadro e não entendia nada. Imagina que ele ficava caçando o que faz, né? Meu ponto de vista é esse. E... e aí inventaram, começou inventar coisas, a professora. E quando foi dia das crianças, isso eu achei o cúmulo, eu falei, gente isso não tem cabimento. Não pode fazer uma coisa dessa. No dia das crianças ele matou aula um dia antes. Aí chegou no dia da festinha, o Carlos foi e ele ficou doido pra ir. Fugiu e foi... só que eu não sabia que ele tinha fugido. A escola é aqui, né, pertinho. Aí ele foi, e a coordenadora falou que ele podia entrar. Que que ele fez: correu aqui, tomou banho, se arrumou... mãe, ó a tia falo que eu posso entra. Eu vou na festinha, tão lá me esperando. Eu falei: Carlos, mas não pode meu filho. Você não foi ontem, ir hoje só pra festinha. Não, não mas eu vou. E arrumou e foi. Deixaro ele entra. Ele foi era dez horas. A festinha começou sete horas da manhã, né? E foi... e lá a tia deu pra ele um saquinho de balinha como deu pra todo mundo primeiro. Só que depois ela veio me fala que ele pego o saquinho de balinha da mão dela, que era de outra aluna, e que a aluna ficou chorando. Eu achei estranho porque isso não é atitude dele. Aí eu cheguei nele, porque tudo é conversado aqui dentro de casa, eu tiro tudo deles, sabe. Eu vou com jeitinho... Carlos que que aconteceu? A tia falou pra mãe que você tomo o saco de bala da mão da tia, e era da sua colega e sua colega ficou chorando. Ele falou: mãe [susto e espanto]. Ele*

*assustou, falou: mãe que tia mentirosa! Eu falei: mentirosa por quê? Ela falou que você roubou o saco de bala. Ele falou: mãe a tia chegou em mim e perguntou se eu queria um saco de balinha e me deu na mão. Mãe eu não tomei. Eu vou lá com a senhora agora e falo pra ela que ela é uma mentirosa. Entendeu? Quer dizer, eu acreditei nele. E tenho certeza que ele não fez isso, porque eles não fazem isso. Eu tenho certeza que ele não fez isso. Depois foi um negócio de purpurina. E isso eu fui lá dentro da sala de aula. E fiz o que eu acho que a professora tinha que fazer. Me mandaram me chamar na escola. Que ele tinha pegado purpurina e tinha saído esparramando purpurina na cabeça dos meninos. E aí eu fui. No outro dia eu fui. Cheguei, ela não sabia que eu ia. Por que o dia que ela chamou eu não fui. No outro dia eu fui. Eu fui no outro dia. Aí eu fui, falei, que tá acontecendo? Mandei chama ela, tava na sala de aula. Quer dizer, o Carlos não sabia que eu tava lá. Aí ela falo, reclamou...*

B2 [Bolsista 2]: A professora...

*V: A professora não sabia que eu ia e o Carlos também não sabia que eu ia. Aí ela reclamou que ele não fazia nada, que ele andava na sala todinha, tava atrapalhando os alunos. E me contou a história da purpurina, né? Que ele tinha tirado... que ele tinha sido um dia horrível. Que ele tinha atrapalhado a aula inteira com essa purpurina. Eu falei cê dá licença, eu posso entra na sua sala? E ela falou, pode. Ela falou... pode ir lá pra você vê como ele está. Vai pra vê. Quando eu entrei... ela falou que eu ia pega o Carlos que o Carlos que anda na sala toda. Eu entrei tava sentadinho, copiando. As outras crianças conversando e o Carlos era o único que tava copiando e olhando no quadro. Aí ela ficou até sem graça. Ela falou, nossa! Ele tá copiando. Aí eu falei, meu filho como é essa história da purpurina? Isso na frente das crianças, lá dentro da sala. Como é que foi essa história que a tia falou pra mamãe, e falou que ele tava com catarro no nariz, fazendo gracinha sabe. E tava lá embaixo, que tava pendurado, uma coisa nojenta. Eu falei, me conta essa história. O que que aconteceu aqui? Aí ele, a purpurina... você... eu não vi purpurina na sua mochila.*

*Você não tinha purpurina? Como é que esparramou purpurina? Ele falou, mãe, não fui eu que esparramei purpurina. A ... mostrou a menininha, a coleguinha tava sentada. Ela pegou a purpurina e jogou na minha cabeça e eu tomei a purpurina dela e joguei na cabeça dela. E aí não sei que passou... só sei que foi passando para os alunos e foi espalhando a purpurina. Aí eu perguntei para a coleguinha: isso é verdade? Foi isso que aconteceu? E ela falou assim: é a purpurina era minha. A gente tava brincando. Contou a história da maneira dela. Entendeu? Uma foi passando pra outra. E foram esparramando purpurina na sala. Quer dizer, o Carlos não foi o único culpado na história, né? Eu entendi o quê? No meu ponto de vista ela tava... era uma criança com problema, entendeu. Ela implicou com ele e ele tava atrapalhando ela.*

B2 [bolsista 2]: *A senhora tem alguma idéia porque ela implicou com ele dessa maneira?*

V: [suspiro] *Olha... eu num sei. Eu acho que não desenvolveu, ele tava atrapalhando a sala, até ela. Sei lá. Porque eu acho que isso atrapalha até um professor. Quando ela não consegue leva um aluno pra frente. Eu não sei. Eu sinceramente e... outra história também do... Aí ficou resolvido essa história. Aí ela ficou super sem graça, porque eu fiz o que ela não fez. Ela não investigou esse caso, e culpou ele. Jogou tudo nas costas dele. Eu não gostei. Não concordei. Isso aí, depois veio a história que ele fugiu na hora do recreio e foi lá pra... foi quando chamaram ele de malandro, a diretora chamou ele de malandro. Foi pra essa piscina, tem uma piscina (...) Lá onde eles fazem educação física.*

# ANEXO 5

## 1ª Entrevista – 29/09/99

A entrevista foi realizada no fundo da sala pois a professora não tinha como deixar os alunos com outra pessoa.

Helena – *Menina, eu filmei meus dois partos.*

P – *Cê falou que tem duas crianças, né?*

Helena – *Um menino e uma menina, praticamente dois bebês que no início do semestre eu tava de licença, porque eles tavam com febre, problema de garganta.*

P – *Qual a idade deles?*

Helena – *Júlia tá com 3 anos e Fábio com 1 ano e 9 meses. Ele tá demorando pra falar. Ah! Quando eu chego em casa, a gente almoça, liga o ar, fica a tarde inteira no quarto.*

P – *Cê tem quantos anos de formada?*

Helena – *Ih! Tem... trabalhei... já tem 13 anos. Antes de formar eu trabalhei de pró-labore, logo fui pro laboratório de química no IPI. Fiz concurso e passei pro ensino especial.*

P – *Cê tem formação em Ciências Biológicas, né?*

Helena – *E eu preferia o ensino especial. Aí quando eu engravidei veio o pessoal da superintendência. A mulher disse: Ah! Não, de novo! Engravidou de novo? Não tem jeito não, tem que ir pra 1ª série, que eu preferia o ensino especial... [Pára – chama a atenção dos meninos]. Olha eu não tô agüentando o Carlos. Se você tiver alguma sugestão pra ele e pro Robson você pode trazer. Segunda-feira a gente pode conversar sobre o que eu posso fazer.*

P – *O que você acha da presença dos alunos com necessidades especiais na classe comum?*

Helena – *Eu acho saudável, pra socializar, não tem como nivelar.*

P – *Mas você já trabalhou no ensino especial? Já tem essa experiência?*

Helena – *Não, é igual eu falo aqui na escola, às vezes eles até mistura no meio dos outros que eu não faço distinção. Ih! mas olha, os meninos já tão ficando impossíveis [referindo-se a bagunça que os alunos estavam fazendo na sala. Ela mesma interrompe a entrevista].*

## 2<sup>a</sup> Entrevista – 02/12/1999

P – *O Estado tá oferecendo algum tipo de curso para os professores que receberam alunos do EE?*

Helena – *Olha a nossa escola agora, ontem nós tivemos uma reunião. A nossa escola ela tá, ela é... uma escola inclusiva. Agora então, já duas professoras foram fazer o curso no ensino especial, parece que são uns 15 dias, tá sendo oferecido em Caldas Novas. Vai ter uma professora que vai ser a monitora, né? Por ser uma escola inclusiva tem um monitoramento. Foi passado pra nós, teve uma palestra também, foi no sábado, me parece, aqui da escola, ninguém foi. Parece que foi avisado de última hora, todo mundo tinha compromisso.*

P – *O Estado tem avaliado o processo de inclusão? Perguntaram a vocês, consultaram os professores?*

Helena – *Não, não. Ontem a diretora fez uma reunião e falou que a nossa escola é inclusiva.*

P – *Você não participou da decisão, não te consultaram?*

Helena - *Não, não. Este tipo de consulta nunca fez, não. Pelo menos eu nunca fui. Tanto que ontem a gente tava discutindo isso, quando a diretora disse que vai retornar dia 3, é justamente porque a escola está se tornando inclusiva e o PDE.*

P – *O PPP cês chegaram a discutir?*

Helena – *O PPP o ano passado teve uma coordenadora que, nós participamos. Este ano não foi, não teve muita participação. Como no ano passado nós participamos, pra gente não retornar antes, quem participou foi feito entre a diretora e a coordenadora e a própria coordenadora passou pra gente. O ano passado teve uma coordenadora que discutiu muito isso, muito boa coordenadora.*

P – *Quanto a opção da escola ser inclusiva, houve alguma consulta por parte do Estado?*

Helena – *Não*

P – *Você Helena, como você avalia o processo de inclusão?*

Helena – *O ano passado eu tive um aluno do ensino especial. Eu particularmente não tive problema, achei que foi uma coisa muito válida. Ela teve um rendimento bom. Agora este ano, eu tive o W. com problema de fala, a mãe não quis colocar ele no pré, ele teria que ser alfabetizado, ele ficou até o 1º bimestre. Quando eu apliquei prova, eu pedi, que não ia aceitar ele na minha sala porque tava atrapalhando os meninos na sala. Ele ficou o tempo todo assim. Tia, tia, faz isso pra mim, tia me ajuda fazer a prova. Ah! Chamando a atenção dos meninos, tem que ir pro pré-alfabetização porque ele não tem aproveitamento nenhum.*

P – *Mas Helena, como que está o currículo da pré-escola agora? Na minha época o pré não alfabetizava não.*

Helena – *Não, não. Nem existe pré mais não. No estado não. Os meninos do ensino especial tinham que vir do pré ao menos alfabetizados pra classe regular.*

P – *Mas o currículo do ensino especial é o mesmo?*

Helena – *É, parece que é.*

P – *Quais dificuldades para realizar um bom trabalho?*

Helena – *Ah! A escolha do livro de ciências, os professores participaram da escolha. O MEC mandou o outro livro.*

P – *O que tem o livro, é ruim?*

Helena – *É fraco, não tem conteúdo, os alunos é que tem que preencher. Também tinha que ter dedicação exclusiva. O estado tinha que pagar pra gente vir pelo menos 2 vezes pra semana, á tarde, corrigir os cadernos. Eu num levo serviço pra casa. Quando meus meninos dormem eu também durmo.*

P – *Pra você, o que é um bom aluno?*

Helena – *O bom aluno é aquele que tem acompanhamento em casa, rende.*

P – *E a sala de aula ideal? Qual é o ideal de uma sala de aula?*

Helena – *Ah! Máximo de 25 alunos, pode dar assistência. Cê vê, eu utilizo vários métodos que a escola nunca barrou qualquer atividade... Não sei se cê percebeu que eu gosto de brincar com os alunos. As atividades em grupo são produtivas mas eles não têm limite, vira bagunça, não tem limites. Cê dá pé, querem logo a perna. Eu gosto de turma heterogênea, até porque não tem como nivelar. É saudável a inclusão dos meninos com necessidades especiais.*

P - *E o bom professor? Qual é o ideal de bom professor?*

Helena – *Olha, eu prefiro trabalhar com os pequenos. Eu dava aula no laboratório de química e também de biologia para o curso de enfermagem. Quando engravidei passei pro ensino especial. Eu fiz pós-graduação em Planejamento mas não gostei do curso. Prefiro a sala de aula. Como eu tinha 4º ano de magistério vim pro ensino especial. O 4º ano fiz pela titularidade. Tudo que é pra titularidade eu faço. Naquela época a gente tinha 20% também pro ensino especial porque a Superintendência queria um professor que tivesse continuidade. A professora que me substituiu não agüentou a classe especial e largou na mesma época em que eu teria direito à licença. Prefiro os pequenos. No ginásio dá menos trabalho, mas prefiro os pequenos, apesar que tá difícil também, falta respeito... Adolescente, então, não conta não.*

P - *A gente sabe que os professores acham que o conhecimento teórico produzido não ajuda quem está efetivamente na sala de aula. Me diga, da sua prática, algum conhecimento que você adquiriu a partir da sua vivência.*

Helena – *De vivência minha? [risos] Agora cê me apertou, ah! Sandra. Eu pessoalmente aqui na 1ª série. O 1º dia de aula aqui. Na sala do ginásio eu sabia o que fazer. Na 1ª série eu não sabia. Esse ano que eu trabalhei.*

P – *Na verdade, cê não teve formação pra trabalhar com criança, né?*

Helena – *Eu pedi ajuda da N. que eu acho que é uma excelente professora. Orientação a gente só tem da colega, que a gente é jogado aqui.*

P – *O que a assustou?*

Helena – *Começa a ‘garganta doendo’, ‘meu ouvido tá doendo’, ‘quero ligar pra minha mãe’, e cê sabe que às vezes nem tá doendo, eles querem ir embora. Olha, tirando o suporte do colega. Foi só. Agora não, eu não tenho mais medo, eu vou falar, pelo que vejo, observo, o professor do pré devia ser bem preparada. Não*

*faculdade, bem preparada, é a base pro aluno ir embora. Eu fui jogada. Eu é que sei dos medos que eu tive. Isso aí em escola é uma falha muito grande.*

### 3.<sup>a</sup> Entrevista – 01/09/2000

Helena para A [coordenadora da disciplina]: *A, cê pode dar uma olhadinha na sala que eu tô e que eu não tô? Porque a Sandra tá aqui.* [Entendi que ela estava cobrindo alguma falta de uma colega em outra turma. Haveria então uma turma em que ela era titular e outra que estava dando algum tipo de apoio].

P – *Cê tá na 3.<sup>a</sup>. série Helena, você que pediu pra mudar?*

Helena - *Não, a diretora é que remanejou os professores.*

P – *Cê sentiu melhor em estar com a 3.<sup>a</sup>. série?*

Helena – *Olha eu tô achando. Eu não tinha trabalhado na 3.<sup>a</sup>. Quando eu fui entrar no estado, aliás eu era pró-labore, aí eu fui prestar o concurso e automaticamente eu fui jogada na minha área [biologia] depois eu fui pro ensino especial aí a colega [especialista do ensino especial decidiu]: Ah! Mas agora cê tá grávida de novo, nós vamos colocar você aqui [na classe comum de 1.<sup>a</sup>. série]. O engraçado é que a professora que eles colocaram para me substituir não agüentou, largou a turma na mesma época que eu tiraria licença.*

P – *É eu me lembro de você ter comentado.*

Helena – *Não, quando cê tá grávida todo mundo tem preconceito. Mulher mexendo com mulher é desse jeito.*

P – *É interessante o que você está falando.*

Helena – *Não, às vezes a pessoa fala inconsciente mas a gente sente. Ainda mais quando cê tá grávida, tá mais sensível. Quando cê tá grávida é assim.*

P – *Essa consulta, não existe muito, né, Helena, de saber qual lugar você se sentiria melhor?*

Helena – *Não, é! Se cê tá grávida, cê vai sendo jogada.*

P – *É uma pena! Porque talvez se houvesse uma consulta a pessoa poderia ter um desempenho melhor.*

Helena – *Eu pra mim, eu tanto grávida... Eu só falto quando eu tô doente, ou tenho um dos meninos doente. Aliás, eu até venho doente.*

P – *Você tocou num assunto interessante, Helena, a pessoa que tem família e seus meninos são novos não são?*

Helena – *São. E, meu marido S., trabalha fora. Tudo sou eu que resolvo. Sou eu e eu.*

P – *As pessoas acreditam que a gente chega no ambiente de trabalho e tranca a portinha da vida particular da gente. Eu tô aqui no meu trabalho e não estou pensando em mais nada. Como que cê pensa. Como que você vê isso. Não sei se você já pensou nisso. Você deixa seu filho em casa doente e vem cuidar de tantas outras crianças. Uma vez, eu anotei aqui, você me falou que um dos medos que você teve é que chega na escola e acontece de um dos alunos estar com a garganta doendo, com a cabeça doendo e você nem sabe se a criança tá ou não com aquilo.*

Helena – *É igual acontece aqui, o aluno tá sentindo isso, aquilo, eu tenho que mandar pra coordenação eu não sei o que é que eu faço. Morro de medo de menino passar mal aqui, porque aí eu já acho que é caso de chamar pai e mãe, tomar uma providência, que eu acho que já não cabe a nós, né. É uma responsabilidade muito grande. Inclusive quando eu tava na 1ª. série no ano passado*

*o menino quebrou o braço dentro de sala, no final do ano, não sei se você viu, quebrou o braço dentro da sala. Brincadeira de mau gosto com Robson [Robson é o aluno de 14 anos egresso do EE]. O Robson é um menino grande no meio dos meninos pequeninhos. Tem inconveniente, tem. Brincadeira de mau gosto.*

*P – O Robson é o do EE?*

*Helena – É, ele tá na classe de alfabetização de adulto.*

*P – E o Carlos? Ele saiu mesmo da escola?*

*Helena – Saiu. A mãe do Carlos. tava vindo aqui. Ela botava culpa na gente nas professoras, na escola. Ele já tinha repetido três vezes. Vai indo fica uma coisa doentia entre a escola e a criança. Até a superintendência fez encaminhamento. Fica um relacionamento doentio professor, escola, aluno. E a mãe, problemas que a gente botava para ela [ela dizia]: Ah mas esse não é meu filho. Inclusive aquela orientadora sua que teve aqui, tava falando que a gente vai falar isso pro pai, a mãe fala, mas esse não é meu filho, essa pessoa eu não conheço.*

*P – O Marcelo, ele tá estudando aqui na escola?*

*Helena – Ele tá a tarde. Quando ele queria, ele acompanhava bem a turma. E eu vejo o problema dele muito como o problema de um sobrinho meu. Meu sobrinho perdeu a visão e ele até fez um transplante. Ele perdeu a visão gradativo. Se você vê os caderninhos dele até a 2<sup>a</sup>. série, letrinha redondinha (...) ele começou a perder a visão é gradativamente. Eu tô sabendo porque ele foi perdendo a visão. Eu vejo o Marcelo como ele. Porque além do problema, que ele vai mesmo devagar não gosta de estudar. Não adianta. Ele fez uma cirurgia, o médico pediu pra ele afastar 15 dias. Ih! Já vai fazer quase um mês. Porque demora pra enxergar, tirar os pontos.*

*P – E este ano você recebeu algum aluno do EE?*

Helena - *Olha chegou um aluno da APAE, pra nossa escola agora, que a nossa escola é inclusiva, né?*

P – *O que é que mudou o fato da escola ser considerada inclusiva?*

Helena – *Olha pelo menos pra nós professores eles não passaram nada. Eles fizeram uma reunião. Não mudou nada. Nós retornamos uma semana antes por causa disso. Eles passaram que era pra gente fazer um planejamento mas não teve planejamento específico. Era pra gente fazer um planejamento para os alunos ditos normais e um planejamento para cada aluno do ensino especial. Mas a gente não tem [entraram algumas professoras na sala e ficaram falando alto perto da câmera – trecho inaudível]. Tá tendo um curso no sábado o dia todo mas eu não tenho como. [inaudível]*

Helena – *Na verdade, a convivência é uma coisa bem natural, mas entrou uma menina este ano, ela toma remédio controlado, sabe, ela não participou de atividade nenhuma dentro da sala e a gente não sabe o que que faz, ninguém orienta o que que tem que fazer. A situação dela é assim, ela fica ali.*

Helena – *Ah, eu esqueci, tem a T também.*

P – *Ah, tem duas então?*

Helena – *Ela foi aluna minha na 1ª. série. Mas o que que cê tava falando?*

P – *A cobrança no cumprimento das tarefas, no cumprimento do regulamento da escola, então não há essa discriminação em tratar diferente. Ele tá aqui, tem que ter um ritmo parecido com os outros alunos, o que a gente percebe, e isso não é só com os alunos do ensino especial, é que ainda as escolas não conseguem tirar o aluno de um desempenho não muito bom.*

Helena – *É, se você for analisar, igual a T. Esses dias ela veio ser minha aluna. Teve a seleção para a aceleração, quiseram colocar a T. na aceleração, a*

*irmã dela veio: “Ah Helena, foi tão difícil a T. que ela não dava certo com professor nenhum. Os alunos batia nela, as professores tratavam ela mal, eu não quero que ela vá pra aceleração”. Aqui não. Mas eu acho que a nossa escola toda vida tem ensino especial. Os alunos já acostumaram. Mas ela tem mesmo dificuldade. Ih! ela tem dificuldade pra interpretar. Ela não consegue. Ce dá uma tarefa e não sai nada de dentro dela. Então eu noto que essa parte aí, é assim parece que é com todo mundo.*

*P – O lado intelectual é...*

*Helena – É difícil porque lá na 1ª. série ela já tinha essa dificuldade. Se fosse com a mesma professora eu ainda poderia pensar que... Agora ela tá na 3ª. série, ela tá com a mesma dificuldade. Eu tô sentindo que ela ta deslocada e ela ta na sala que tem os meninos maiores. A mãe dela fala que ela não quer vir pra escola. Mas eu acho que esta questão de ensino é tão difícil pra chegar até ela, ver, entender, alcançar. Tem essa diferença por causa do tamanho, por causa da idade. Cê vê, a gente tem 40 alunos na sala, Sandra. Agora chegou uma coordenadora aqui que disse que se você tiver cinco alunos de escola inclusiva cê tem que fazer um plano pra cada um. Agora que plano é esse que ninguém nunca chegou aqui pra mostrar como é que é. Como é que cê faz ele. Aqui tem uma coordenadora, mas pra essa aluna que a gente recebeu nós nunca recebemos orientação nenhuma. O pessoal do Pestalozzi disse que qualquer dificuldade cês chamam. Por exemplo, hoje eu tive um problema na sala de aula eu tinha que ter alguém. A gente não tem orientação, o aluno também não. Às vezes o aluno fica mais perdido que a gente. Não é fácil não. Parece que a gente vai mais por instinto o que que a gente vai fazer.*

*P - Tem uma porção de estudos que falam disso, a questão que o professor acaba tendo uma prática meio que intuitiva.*

*Helena - É justo.*

P – *Por não saber, ele vai tentando uma coisa, vai tentando outra e vai vendo que as vezes alguma coisa dá certo e nem sabe direito o que é exatamente que foi.*

Helena – *Então o que que aconteceu com a T. aqui na escola. Aqui ela foi bem recebida. A mãe dela gosta da escola, ela teve sorte porque ela me encontrou, porque a menina foi pra minha sala. Quando ela passou pro 2º. ano ela queria que eu fosse pra 2ª. série, eu falei não, ela vai encontrar uma boa professora lá na 2ª. série também. E eu acho que ela adaptou, igual ela adaptou a mim, ela adaptou a outra, né? Como se diz, não morreu no início do ano [risos] Ela já mudou de professora, né? Ah, então, eu acho, mas é socialização mesmo, entende? Porque o que que a gente aprende, o ritmo é mais lento não é? Cada um tem o seu ritmo. Mas este o ritmo vai mais lento ainda. Então você vai devagar com ele, é aquilo ali que ele dá é aquilo ali que tá bom.*

P – *Eu queria ver esse ponto com você. Eu também fui professora, então a gente tem aquela concepção que o rendimento do aluno tá trancado nele mesmo, ou ele rende ou ele não rende. Esse enfoque novo que tem sido falado das necessidades educativas especiais, joga pro sistema educacional a responsabilidade, seja lá qual for a deficiência que a criança tenha o sistema educacional tem que alcançar essa criança onde quer que ela esteja. Então assim a questão fundamental é do professor e do sistema educacional. Essa responsabilidade é também do professor. Acreditar na mudança desse aluno. Quer dizer, superar mesmo. Essa é a proposta. Cê pode nem concordar. E é lógico que eu tô te colocando isso para ir pensando: talvez não falte por parte do professor uma crença de que ele possa intervir.? Não sei se você vai ficar pensando nisso agora, mas uma crença de que o professor possa realmente intervir? Que ele tem uma missão importante, porque existe uma crença muito comum na educação mesmo, por parte do professor de que o aluno ele já chega “em condições” ou ele não tem condições. Cê pode discordar à vontade.*

Helena – *Não.* [risos]

P – *Mas assim, até que ponto que nós professores acreditamos que a gente possa fazer alguma coisa pelo aluno, independente da deficiência que ele tenha.*

Helena – *Certo!*

P – *Existe uma questão que é do preconceito mesmo! Ou você, ce mesmo me falou que tem uma formação em ciências biológicas e isso de certa forma determina sua visão de desenvolvimento. No projeto político pedagógico aparece esta crença de que o desenvolvimento é natural. Ce ta entendendo o que eu to falando e isso esta no sistema de crenças da gente. Até que ponto a gente possa estar intervindo, desequilibrando o outro no sentido de promover mudanças?*

Helena – *Eu acho que muitas vezes, eu não sei, sabe. Às vezes a gente não acredita tanto nisso. Eu acho, o caso da T. mesmo, ela já vem pra aula não querendo vir. Igual a mãe dela fala, entra com ela no ônibus, e ela já sabe vir sozinha, vem ate na porta da escola, ela não entra. Então cê já vê que ela é uma pessoa desestimulada. E até aonde ela deixa a gente chegar até ela também. Ah! Eu não sei, viu. Às vezes a gente acha que não pode mais intervir, né?*

P – *A gente não acredita que a gente possa intervir mesmo, que a gente tem um papel importante no desenvolvimento da outra pessoa.*

Helena – *As vezes a gente fica mesmo desanimada de ficar batalhando, lutando. Essa menina mesmo, a T. Nos primeiros dias eu fui colocando os meninos pra ajuda-la. Ela passava mal, espumando na boca, desmaio. Eu falei pra tia A. Eu acho que ela ta tomando remédio muito forte, eu não sei, vamos, olhar! No começo, nós empenhamos, a gente lutou. Cê não anda, cê não tem ninguém do seu lado, cê precisa de alguém, onde que tá? Não tem ninguém. Cê procura alguém, tá pro curso. Não, não tem ninguém. Olha lá os meninos na sala fazendo bagunça. Então cê quer interferir mas cê não tem apoio.*

P – *A gente percebe a solidão do aluno que quer ser ajudado, mas percebe também a solidão do professor.*

Helena – *É.*

P – *Pelo que eu entendi aí, falta às vezes a informação do que pode ser feito.*

Helena – *E é isso aí, quando eu passo por esta situação o que é que pode ser feito, e se eu fizer isso tá certo? A gente começou a colocar os melhores alunos da sala com ela, mas ela é apática, tudo que cê vai fazer, apática. Deixa eu ir lá beber água, minha boca tá seca. É assim. Aí cê chega aqui a coordenadora... tá com problema também, tá esperando, tá com problema demais.*

P – *Então não tem mesmo um suporte?*

Helena – *Eu por exemplo agora, na sala. Eu já nem! Ela já não sai, hoje por exemplo na aula de geografia ela trouxe o livro de ciências. Cadê o outro livro? Minha mão não pôs na pasta. A avó não pôs, a tia não pôs. Ela quase não rende, quase não faz. Não sei se tem mais aluno na sala, hoje em dia os meninos misturam tanto no meio dos outros. Mas ela quase não tem rendimento. O rendimento dela é pouco em Português. A professora [de português] – gente, essa menina é de ensino especial, ela tem dificuldade mesmo. Agora a mãe tá trazendo pra recuperação paralela porque o caso dela, ela não dá conta da aceleração. Eu posso até tá errada. Ela não tem esse ritmo de aluno de ir para a aceleração que tá atrasado na série.*

P – *E fora da escola? Na verdade o aluno que vai pra aceleração...*

Helena – *Eu não sei como que foi feita essa seleção. Mas os meninos fizeram a prova.*

P – *É na verdade, as classes de aceleração aproveitam as vivências do aluno em outros aspectos da vida, não só acadêmico. Normalmente a criança da*

*aceleração ela ficou fora da escola. Não é o caso de plurirrepetência. A criança freqüentou a escola e não teve o rendimento. A criança da classe de aceleração ela ficou fora da escola, por algum motivo ela perdeu algum tempo.*

*Helena – Às vezes a gente fica pensando sobre o processo de inclusão que a gente precisava ter mais informação, de mais apoio, né? Não só pra nós, os professores, mas pro aluno que as pessoas pensam mas o professor precisa chegar na sala de aula e trabalhar. Mas as crianças também precisam de apoio, né, não é só a gente que sente essa necessidade.*

*P – Uma das coisas que eu tô tentando abordar neste meu trabalho que eu tô fazendo, é achar que esse apoio, essa “assessoria” que o professor precisa não pode ser só num nível técnico, na forma de curso, mas também apoio psicológico. Quer dizer, discutir com o próprio professor suas dificuldades na sala de aula. E eu não digo que este trabalho deva ser oferecido numa modalidade individual, mas que eu tenha um espaço, dentro do próprio horário de trabalho do professor em que possa estar colocando as dificuldades que enfrenta e estar se dando conta do que é que depende dele, do que é que é o aluno e ampliando essa co-responsabilidade do quadro técnico-administrativo, docente e discente. Quero dizer que a escola não caminha porque um vai e outro não vai. Ela é um conjunto onde todos devem estar conscientes da sua participação ativa para que a coisa possa funcionar.*

*Helena – Até nesse curso, que eu fui, até nós debatemos esta questão. Nós queremos ir. Mas o curso no sábado, o dia todo, uma vez por mês, não tem condição. E lá nós ficamos sabendo que nossa escola tem assistente social e ninguém nunca mais tocou no assunto. Mas, assistente social? Alguém falou. A diretora falou: A escola tem, é fulana. Mas nós nunca vimos, cadê?*

*P – Quer dizer que essa pessoa deveria estar cumprindo função aqui na escola?*

Helena – *Eu não sei, não sei [risos]. Estes dias ela falou lá que tem. Ai todo mundo: Quem é, quem é? [risos] Cê vê, cadê os profissionais que têm que estar aqui?*

P – *Eu observei que tem mais funcionário administrativo que professores e o fundamento da escola é o professor e o aluno. Então tem várias funções administrativas sem o efetivo apoio dos professores.*

Helena – *Uai, pra gente aqui nunca apareceu. Eu sei que surgiu uma polêmica lá e a diretora falou que tem, lá tem assistente social, fulana!*