

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- DOUTORADO

AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE
NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA DEFECTOLOGIA DE VIGOTSKY

SELVA MARIA GUIMARÃES BARRETO

SÃO CARLOS
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- DOUTORADO

AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE
NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA DEFECTOLOGIA DE VIGOTSKY

Selva Maria Guimarães Barreto

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Área de Concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Mello, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

SÃO CARLOS
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B273cs

Barreto, Selva Maria Guimarães.

As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky / Selva Maria Guimarães Barreto. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

135 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação infantil. 2. Defectologia. 3. Condições do trabalho docente. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

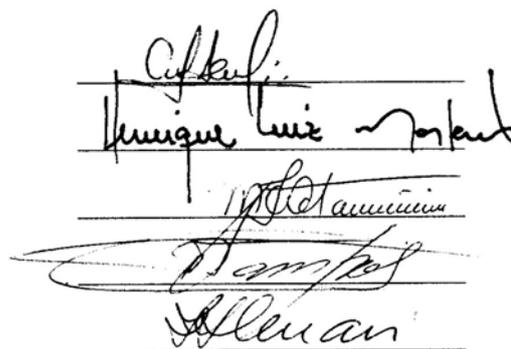
Profª Drª Maria Aparecida Mello

Prof. Dr. Henrique Luiz Monteiro

Profª Drª Maria Inês Crnkovic Octaviani

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

Profª Drª Fátima Elisabeth Denari

The image shows four handwritten signatures on a set of horizontal lines. From top to bottom, the signatures are: 1. A signature that appears to be 'Cafkuli'. 2. A signature that appears to be 'Henrique Luiz Monteiro'. 3. A signature that appears to be 'Maria Inês Crnkovic Octaviani'. 4. A signature that appears to be 'Douglas Aparecido de Campos'. The fourth signature is written with a large, sweeping flourish.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família: minha mãe Cecília, minha irmã Marília (Didi), meu irmão Wagner (Dida), minha cunhada-irmã Lígia, meus sobrinhos e sobrinhas (Marcelo, Simone, Nina, Pedro, Paulo Henrique, Lila, Paula, Ana Paula, Carlos Alberto, Felipe, Gabriel, Ana Elisa, Wagner (Gão) e Paloma) minha tia Maria da Glória (Glorinha), minha comadre-irmã Elisabeth (Beth) e minha afilhada Lauren (Lala), por tudo que representam na minha vida.

À minha orientadora Professora Dra. Maria Aparecida Mello, pela confiança, apoio e orientações.

À Professora Dra. Fátima Elisabeth Denari, pelo auxílio na Banca de Qualificação, participação na Banca de Defesa e pelas conversas agradáveis em vários momentos.

Ao Professor Dr. Douglas Aparecido Campos, pelo auxílio na Banca de Qualificação e participação na Banca de Defesa.

Ao Professor Dr. Henrique Luiz Monteiro e à Professora Dra. Maria Inês Crnkovic Octaviani, pelas participações na Banca de Defesa.

Às minhas queridíssimas amigas Sydione Augusta, Lígia Cristina, Victória Cristina, Joselaine e Graça, pelas conversas, pelo carinho, pela atenção, por tudo de bom que vivemos e viveremos.

A todos do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana que torceram (e torcem) por mim: Yara, Fernando, Ana Cláudia, Luiz (e Cotuba), Nelson, Mey, Paula, Dagner, José e Maria dos Anjos. Obrigada por tornarem a vida mais fácil.

Às “meninas” do PQV, Angélica, Rose e Cris, pela alegria contagiante.

À família Martins (Gizele, D. Lourdes, Sr. Vicente) e Laila, pelo carinho e cuidado constantes.

Aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos e, particularmente, à secretária-coordenadora Maria do Céu Ramos de Andrade, pelo muito que me ensinam.

Às (ex) alunas e alunos que se tornaram amigas e amigos: Bruna, Crisão, Antônio, Aninha, Elisa e Jaú.

Aos “meus meninos do Handebol” (preferidos ou não), pela paciência e (alguns) bons jogos.

Aos meus amigos Lígia, Guilherme e Patty, pela atenção e cuidados fisioterápicos.

Aos meus alunos, vizinhos e amigos, Lucas e Alice, pelas saídas “ensolaradas”.

Ao meu amigo Vanderlei (Mané), por me fazer ver a vida de uma forma diferente e muito melhor.

Ao Sérgio, por tudo que fomos, somos e seremos.

Às professoras entrevistadas, meus agradecimentos e reconhecimento pelo grande auxílio na construção desta tese.

Ao meu pai (Wagner), às minhas avós (Cecília e Cândida), à minha tia (Martha) e à minha mentora espiritual (D. Nilce) ausentes fisicamente, mas para sempre presentes em minha vida, por tudo que me ensinaram e pelo que representam em minha vida.

RESUMO

Este estudo objetivou identificar e analisar as concepções expressas pelas professoras de Educação Infantil sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino neste nível da Educação Básica à luz da Teoria da Defectologia estruturada por Vigotsky (1997) e reconhecer, analisar, desvelar e comentar as condições subjetivas e objetivas de trabalho que subsidiam os pensamentos e as ações efetivadas por professoras no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino na Educação Infantil na cidade de São Carlos. Para tanto, foram realizadas pesquisas documentais primárias, retrospectivas e contemporâneas escritas, em associação com a obtenção e análise de dados secundários, sendo as fontes documentos de origem pública (documentos oficiais e publicações parlamentares) ou particular, em associação com a realização de uma pesquisa de campo qualitativa e quantitativa descritiva exploratória. A coleta dos dados ocorreu mediante gravação e transcrição de duas entrevistas realizadas com seis professoras de Educação Infantil da cidade de São Carlos, graduadas em Pedagogia e em exercício docente há mais de cinco anos, sendo estes analisados a partir de três diretrizes de análise, estabelecidas a partir dos objetivos determinados para a presente pesquisa e das respostas emitidas pelas participantes: Diretriz 1: Condições Subjetivas do Trabalho Docente; Diretriz 2: Condições Objetivas do Trabalho Docente e Diretriz 3: Condições Subjetivas e Objetivas do Trabalho Docente na Promoção da Inclusão-Exclusão de Crianças com Necessidades Especiais de Ensino na Educação Infantil da Cidade de São Carlos. As respostas emitidas pelas professoras indicam uma resistência pessoal a tal processo motivada pela carência de informações e de conhecimentos necessários a tal atuação profissional, um sentimento pessoal em sincronia com a significação social do trabalho docente manifestado pelas entrevistadas e uma necessidade urgente de revisão da política salarial dos trabalhadores em Educação.

Palavras-chave: Educação Infantil Inclusiva; Defectologia; Condições subjetivas e objetivas do trabalho docente.

ABSTRACT

The present study aimed identify and analyze the conceptions expressed by Early Childhood Education professors on the inclusion process of children with special teaching needs in the Basic Education Level based on the Defectology Theory structured by Vigotsky (1997) and recognize, analyze and comment the subjective and objective working conditions that subsidize the thoughts and actions executed by professors during the inclusion process of children with special teaching needs in Early Childhood Education in the city of Sao Carlos. Thus, primary retrospective document researches and contemporary writings were conducted, along with the association of secondary data gathering and analysis. Documentary sources were public (official documents and parliamentary publication) and particular documents, associated with the qualitative and quantitative descriptive exploratory field research. Data gathering occurred with the recording and transcription of two interviews conducted with six Early Childhood Education professors from the city of Sao Carlos. All interviewers graduated in Pedagogy and present a teaching assignment position for more than five years. They were examined with three analysis guidelines established upon the goals determined for the present research: guideline 1 -subjective working conditions of the interviewed professors; guideline 2 –objective working conditions of the interviewed professors; guideline 3 – subjective and objective working conditions of the interviewed professors regarding the Inclusion-Exclusion of Children with Special Teaching Needs in Early Childhood in the city of Sao Carlos. The answers provided by the professors seemed to indicate a resistance to such process motivated by the lack of required information and knowledge regarding the professional performance, a personal feeling in synchrony with social meaning of the teaching profession manifested in the interviews, and an urgent need to review the salary policy of education professionals.

Keywords: Inclusive Early Childhood Education; Defectology; Subjective working condition of teaching profession; Objective working condition of teaching profession.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
INTRODUÇÃO	14
QUESTÕES DE PESQUISA.....	19
OBJETIVOS.....	20
1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE	21
1.1 CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	21
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL (INCLUSIVA) NA CIDADE DE SÃO CARLOS.....	29
2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS PROCESSOS DE APREN- DIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANOS	32
2.1 A CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	50
2.2 A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY.....	55
2.2.1 A Teoria.....	55
2.2.2 A Aprendizagem e o Desenvolvimento da Criança com Defeito.....	60
2.2.3 O Processo de Compensação Existente nas Crianças Diferentes.....	62
2.2.4 A Educação de Crianças Diferentes.....	63
3 METODOLOGIA	67
3.1 TÉCNICAS DE PESQUISA UTILIZADAS.....	67
3.2 PARTICIPANTES.....	67
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	68
3.3.1 Características Comuns a Todas as Participantes.....	68
3.3.2 Características Particulares das Professoras Entrevistadas.....	68
3.4 COLETA DE DADOS.....	70

3.5.1 Primeira Entrevista.....	70
3.5.2 Segunda Entrevista.....	71
3.5 LOCAIS DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	71
3.5.1 Primeira Entrevista.....	71
3.5.2 Segunda Entrevista.....	72
3.6 INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PERTINENTES.....	72
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	73
4.1 DIRETRIZ 1: CONDIÇÕES SUBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE.....	73
4.2 DIRETRIZ 2: CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE.....	85
4.3 DIRETRIZ 3: CONDIÇÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS DO TRABALHO DO- CENTE NA PROMOÇÃO DE INCLUSÃO-EXCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDA- DE DE SÃO CARLOS.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	122

APRESENTAÇÃO

Ontem, criança; hoje, adulta. Ontem, dependente; hoje, atendente. Ontem, brincava; hoje, trabalho. Ontem, gritava, corria e saltava; hoje, sussurro, ando e contorno. Ontem, lia; hoje, leio e escrevo/digito. Ontem, aprendia; hoje, ensino e aprendo. Ontem, sabia tudo; hoje, questiono/duvido (de quase tudo).

Por que a vida é constituída e permeada por inúmeras mudanças, variações, frustrações, aprendizagens, esquecimentos, interiorizações, apropriações, perdas e ganhos?

Por que se constitui de inúmeras perpetuações e também de alterações nas possibilidades, nos modos e no tempo de (con)viver?

Por que me sinto completa, feliz, satisfeita e, às vezes, importunada, incompreendida, insatisfeita e intranqüila?

Por que tenho tantas certezas permeadas por “algumas” dúvidas e, por isso, busco vários entendimentos e suas momentâneas e (im)prováveis soluções?

Supostamente porque existo numa cultura que estimula a compreensão destas situações e transformações oriundas da aprendizagem e do desenvolvimento humano; talvez porque vivencio uma possibilidade profissional extremamente instigante, ampla e polêmica, a docência; ou porque percebo, e me deixo “ser tocada” pelo relevante papel a ser exercido pelos seres humanos na estruturação e vivência das ações educativas formais e, por consequência, nas determinações dos objetivos a serem alcançados, dos conteúdos a serem abarcados e das técnicas de instrução a serem utilizadas nos complexos, instigantes e desafiadores processos que constituem o aprender e o ensinar.

Também é possível que a busca destes inúmeros porquês possa ser explicada por uma necessidade inerente às ações educativas formais realizadas (ou pelo menos sonhadas) por nós professores: a de se conhecer, entender e, por isso, ser capaz de organizar e vivenciar adequadamente os processos relacionados à educação, à formação social e individual de crianças, adolescentes, adultos e-ou indivíduos na terceira idade que, com todas as suas possibilidades, limitações, sonhos, realidades, igualdades e diferenças, me guiam, constroem e alimentam minha forma de viver, de sonhar e de ensinar-aprender.

Além destas constatações, percebo que estas pessoas/alunos são seres humanos únicos que apresentam necessidades e potencialidades díspares, que pensam, sentem e atuam de modo a aprender e a ensinar, a repetir, a criar e a inovar, a concordar e a questionar, a afirmar, a duvidar e a negar criticamente, não se constituindo, portanto, como grupamentos passivos e contidos, influenciados e/ou dominados por uma docente, pois conforme escreve Cecchini (2005, p. 13-4):

a tarefa do docente não é apresentar conceitos novos já construídos; a tarefa e dever do docente é, em primeiro lugar, demonstrar como a utilização de um conceito velho –ou a não utilização de um conceito novo- cria contradições e incertezas, para facilitar depois o processo de ‘construção’, permitindo assim superar as contradições e reduzir as incertezas.

Vale a ressalva que nem sempre o papel desempenhado pelos professores foi este já que, durante várias décadas, predominou a concepção que vinculava o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, única e exclusivamente, à hereditariedade e ao processo natural de maturação. De acordo com esta concepção, o simples amadurecimento e exteriorização de estruturas pré-formadas e geneticamente determinadas explicavam e proporcionavam as transformações ocorridas no período compreendido entre o nascimento e a fase adulta do ser humano, tornando quase insignificante as ações estruturadas e implementadas externamente como, por exemplo, aquelas efetivadas pelos professores.

A seguir, são apresentadas algumas afirmações estruturadas por Wiggam (1923) que ilustram este posicionamento: a hereditariedade e não o ambiente é o principal criador de pessoas; quase toda a miséria e alegria que há no mundo não se devem ao ambiente; as diferenças entre as pessoas devem-se às diferenças que estão no interior das células com que nascem estas mulheres e estes homens.

Por outro lado, também houve um período em que as ações ambientais foram pensadas como as únicas responsáveis por todo o desenvolvimento do ser humano, uma vez que eram desconsideradas e desrespeitadas as especificidades desenvolvimentais históricas, sociais e individuais dos envolvidos, sendo as idéias defendidas por Watson (1925) exemplos desta concepção: bebês saudáveis, bem formados e vivendo em um mundo específico podem ser criados e treinados para serem quaisquer tipos de especialistas -médicos, advogados, artistas, ladrões e trapaceiros- independentemente de seus talentos, tendências, habilidades vocações. Ou Sejam se desconsiderava a possibilidade da existência de capacidades, talentos, temperamentos, constituição mental e características comportamentais herdadas.

Felizmente estas concepções se tornaram insuficientes sob uma perspectiva crítica de ciência, o que gerou uma estruturação teórica que preconiza os aspectos culturais como determinantes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos: a Teoria Histórico-Cultural.

Calcada no entendimento da premissa de que somos e vivemos historicamente, socialmente e individualmente de forma única e simultânea, a Teoria Histórico-Cultural foi inicialmente estruturada a partir dos estudos realizados por Lev Semenovich Vigotsky¹ (1896-1934), e por apresentar uma base teórica marxista, evidencia uma posição explicitamente favorável a uma forma especial de pensar e entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano: é somente a partir da vivência única das relações sociais mantidas pelos homens e mulheres com a cultura humana e com seus semelhantes que se originam, e se desenvolvem, as formas superiores de comportamento consciente que nos caracterizam como representantes do gênero humano.

Conforme defende Marx (1983; 2002), o processo de formação das qualidades humanas não se constitui como produto da herança genética, mas como resultado da história de vida criada e experimentada pelos próprios homens ao longo de sua existência e representada sob a forma de objetos constituintes da cultura material e intelectual.

De forma complementar Leontiev (1978, p. 267) explicita: *“podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”*.

Associada a esta realidade/aprendizagem histórico-cultural, Guerrero Lopes (1995, p. 111) afirma: *“hay personas que nacen con más necesidades y carencias que el resto de los hombres; sin embargo, también pueden ser superadas sus descompensaciones a través del proceso educativo”*.

Desta forma, tendo como arcabouço teórico os preceitos e os questionamentos que apresentam sua estruturação filosófica embasada nos fundamentos ontológicos e sócio-históricos defendidos por Marx (1980; 1983; 2002) e que constituem a Teoria Histórico-Cultural da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano proposta por Vigotski (1998, 2000, 2001, 2004,

¹ A grafia do sobrenome Vigotsky é apresentada de diferentes formas: Vigotski, Vigotskii, Vygotski... Adotei esta (Vigotsky) por ser a grafia adotada pelos participantes do grupo de estudos NEEVY-UFSCar, mas nas indicações de citações ou referências, utilizo a forma adotada pelos autores e editoras.

2007; VYGOTSKI, 1993, 1995, 1996, 1997), penso, sinto, entendo e considero o ser humano como agente ativo no processo de vida, e não como um mero produto-resultado imposto pela natureza.

Em outras palavras, diferentemente do animal, o homem é capaz de antecipar e prever resultados, aperfeiçoar e expandir seu nível de consciência já que, habilitado a pensar, se torna apto a estabelecer objetivos que não necessariamente estão vinculados às suas necessidades biológicas e, por isso, encontra-se competente para transformar a natureza, ao mesmo tempo em que se vê, e se sente, alterado por ela.

Tal entendimento do processo de desenvolvimento humano é estruturado a partir de uma concepção de vida basicamente associada à vivência histórico-cultural, sendo a aprendizagem parte inerente e condição primordial deste processo, pois conforme atesta Vigotskii (2001, p. 115):

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Desta forma, uma adequada organização do processo de aprendizagem de qualquer ser humano, de modo a possibilitar seu desenvolvimento, se faz necessário, já que para Vigotskii (2001, p. 115):

um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

A partir destas realidades, contestações e afirmações tive meu cotidiano de vida profissional-educacional-pessoal modificados em diferentes “âmbitos”: na docência exercida no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos, onde leciono disciplinas que versam sobre desenvolvimento humano e Educação Infantil; em minha vivência como aluna do Programa de Pós Graduação em Educação na mesma universidade; no cotidiano de uma jovem senhora que se vê imersa numa sociedade com todas as suas mazelas, riquezas, limitações e possibilidades típicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo; em minha existência humana e, por isso, imperfeita, que carrega a incômoda lembrança de ter tentado compartilhar, sem muito sucesso, vivências de ensino e aprendizagem com crianças que eram

diferentes daquelas indicadas como “exemplos”, que não pensavam e/ou apresentavam comportamentos previamente conhecidos, esperados e desejados e que, às vezes, tinham feições, estruturas corporais e sorrisos completamente diferentes daqueles por mim, até então percebidos, como “belos”.

Mediante este “pano de fundo”, alguns questionamentos muito desconfortantes e instigantes nortearam minhas leituras, meus estudos e minhas existências:

- a) como vivem, o que pensam, quais as certezas e dúvidas expressas pelas professoras de educação infantil da cidade de São Carlos?
- b) Como estas professoras entendem, gerenciam e promovem o processo de não exclusão-inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino neste nível da educação básica?
- c) Como a Teoria Histórico-Cultural pode explicar os processos e as vivências de ensino e aprendizagem desvelados por estas professoras?
- d) Como posso incrementar estes processos e, por último, mas não menos importante, como me utilizo destas informações e (re)estruturo minhas diferentes percepções, atuações e existências?

Tendo em vista estas interrogações, explico o caminho trilhado na busca de algumas respostas e finalizo esta apresentação com a citação de Barroco (2007, p. 21) que, de forma adequadíssima, sintetiza meus pensamentos e sentimentos: “...*olho para a Escola de Vigotski não como uma possibilidade de re-edição, mas como um recurso para compreender os caminhos tomados na defesa do atendimento educacional aos indivíduos que se desenvolvem, porém com percursos diferentes da (...) maioria.*”

INTRODUÇÃO

Mediante o entendimento da educação como dever da família e do Estado e direito de todos, as temáticas Educação Infantil e Inclusão Escolar têm sido foco de interesse de muitos pesquisadores e estudos (ARAÓZ & DENARI, 2008; BRASIL, 1988, 1996; FRELLER; FERRARI, 2008; JANNUZZI, 2007; TUNES, 2007, entre tantos outros).

Tal realidade gerou, e tem gerado muitas discussões e debates acalorados, publicações de vários relatos de experiências (convergentes ou não), estruturações e aplicações de possibilidades múltiplas de atendimento a todos mediante planejamento e vivência de diferentes e/ou divergentes métodos de trabalho e atuações educacionais.

Concomitante a esta realidade, Pereira e Teixeira (2000) afirmam que a expansão da oferta de ensino, associada a uma educação pública, de qualidade, laica e gratuita para toda a população brasileira, devem se tornar reais a todos os cidadãos brasileiros, sendo tal aspiração legalmente instituída com a publicação das Leis, Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996).

Para Brzezinski (2000, p. 153):

a LDB/96 admite que a prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar encontrem na prática social seu ponto de partida e de chegada. Assim concebida, a educação escolar cumpre papel essencial na aquisição de conhecimentos e é requisito necessário para promover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania na atual fase de desenvolvimento da sociedade de informação e do conhecimento emergente no contexto da revolução tecnológica e da globalização do capital e do trabalho. Dessa forma, o homem estará se construindo nas relações sociais, quando ele se torna sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação dos condicionamentos que lhe determinam a sua ação. Esta postura que adoto não é a do subjetivismo ingênuo, segundo o qual a educação tem poder de mudar a sociedade, mas a de que o acesso à educação e ao sucesso escolar pode libertar, em parte, o homem da dominação que lhe é imposta pela condição de classe.

Tal realidade advém da necessidade premente de formação de cidadãos capazes de enfrentar e vencer as vicissitudes próprias de uma sociedade e cultura em processo de desenvolvimento já que, conforme atesta Mello (1993, p. 29):

as transformações aceleradas do processo produtivo, as novas exigências da cidadania moderna, a revolução da informática e dos meios de comunicação de massa, a necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais –

enfim, as possibilidades e impasses deste final de século, colocam a educação diante de uma agenda exigente e desafiadora.

Para a autora, o processo educativo atual objetiva suprir as seguintes necessidades, comuns a todos os indivíduos:

a) responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, onde a inteligência (capacidade de resolver problemas) e conhecimento são fundamentais.

Há uma premente necessidade de visão de conjunto, autonomia, iniciativa, capacidade de resolução de problemas e flexibilidade, o que vem a gerar uma necessidade de ampliação temporal da formação básica e, por conseqüência, uma especialização profissional mais tardia. Neste contexto, a escola passa a ser entendida como ambiente de aquisição e discussão dos códigos instrumentais da Linguagem, da Matemática, dos conteúdos científicos em conjunto com a aprendizagem e domínio de habilidades cognitivas e histórico-sociais como a compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar os problemas emergentes, iniciativa, capacidade de reunir e utilizar informações relevantes e utilizáveis, autonomia e criatividade na vida e no trabalho.

b) Qualificar a população para o exercício da cidadania.

Mediante ao atual pluralismo social, cultural e político foram, e ainda são, criadas e estruturadas novas formas de pensamentos, organizações e movimentos sociais, voltados, por exemplo, à preservação ambiental, ao direito do consumidor, à conquista de serviços sociais básicos como creches, escolas e hospitais e combate à violência cotidiana. Tal realidade gerou (gera) necessidades de formações específicas. Para tanto, a escola passa a ser também uma instituição responsável pela geração de meios que proporcionem a aquisição de conhecimentos, idéias, valores e hábitos de vida necessários e suficientes para qualificar a população a uma vida justa, solidária e integrada de acordo com esta nova sociedade.

c) Lidar com os novos parâmetros de difusão de conhecimentos fornecidos pela informática e meios de comunicação de massa.

O ritmo acelerado de apresentação e aquisição de informações, conhecimentos e valores exige a aquisição e aplicação de novas e diversificadas aprendizagens. Para tanto, o sistema educativo deve ser capaz de proporcionar ao cidadão a aquisição e a aplicação de conceitos e estratégias adequados a estas demandas.

d) Contribuir para recuperar-construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico.

Uma vez que o crescimento econômico não gera mecanicamente a superação das desigualdades sociais, uma aprendizagem voltada para uma qualificação da produção e do consumo pelas vias educacionais formais, se torna essencial.

Para Ross (2006, p. 54):

não resta hoje qualquer dúvida de que o mundo moderno exige conhecimentos mais amplos do que no passado, elevando a demanda por maior qualificação média não apenas da força de trabalho, mas de todos os membros da sociedade. Exige também conhecimentos diferentes, na medida em que novas tecnologias são introduzidas no cotidiano, sem qualquer chance de escape por parte dos que estejam integrados ao mercado (mesmo que marginalmente).

De forma complementar, Cortesão (2006) e Ferreira (2006) expressam que é pela educação que todos os homens têm seu modo de ser cultural, distinto daquele natural e próprio dos animais e que, quando falamos-escrevemos “educação para todos”, incluímos aqueles que apresentam particularidades, pessoalidades, diferenças, características, possibilidades, além de uma multiplicidade de potencialidades-possibilidades.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) defendem preceitos semelhantes, já que advogam ser a exclusão nas escolas a maior responsável pelas sementes do descontentamento e da discriminação social, sendo a inclusão uma questão de direitos humanos. Esta condição-realidade também é preconizada e explicitada na Declaração de Jomtien (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) que, ao propor o Plano de Ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem, afirma ser primordial o comprometimento político, econômico, social e cultural com a eliminação das barreiras que (ainda) promovem a exclusão de um percentual enorme da população mundial, seja pela pequena percentagem de indivíduos com necessidades especiais inseridos na educação, seja pela participação ainda menor no processo produtivo-mercado de trabalho.

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo deveria ser a prática da inclusão de todos no processo educacional, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, gênero, idade e etnia, mas como alertam Freller e Ferrari (2008, p. 7), “*é preciso cuidar para que a educação inclusiva não seja apenas um novo modismo sustentado pelas práticas escolares e sociais cristalizadas, que ativamente contribuem para que nada seja de fato modificado*”.

Para Fonseca (2008), cabe à educação escolar contemporânea e inclusiva, estruturar, propor e aplicar meios de resolução de problemas por meio da pedagogia mediatizada, de modo a

subsidiar uma melhor, diferente e mais flexível aprendizagem por parte dos alunos. Para tanto, práticas de autoritarismo e de permissividade, de negligência emocional ou de não sintonização cognitiva, centradas exclusivamente nos adultos ou nas crianças devem ser evitadas, já que não estimulam e muito menos permitem, as interações sensíveis às necessidades emocionais e cognitivas das crianças e dos jovens.

No intuito de maximizar tais possibilidades, Mello (1993, p. 37) afirma ser necessário:

dar prioridade aos códigos básicos da modernidade, centrar a atenção na aprendizagem (e, portanto, no ensino) e melhorar as condições de aprendizagem, implica situar a questão pedagógica no centro das preocupações das políticas de melhoria qualitativa. Esse enfoque articula prioridades, estratégias e técnicas, abrindo perspectivas à superação de um dos problemas mais sérios do campo educacional: a defasagem entre a formulação de objetivos e políticas estratégicas e as práticas efetivas adotadas pelas escolas e professores.

Entretanto, há uma grande distância que existe em nosso país entre o dizer e o fazer, o que dificulta, senão impede, o avançar no processo de conquistas políticas e sociais.

Para Ross (2006, p. 69-70):

se aceitarmos (...) a desigualdade existente no real como 'natural', 'irreversível' e 'imutável', como produto das limitações individuais, isso alimenta uma relação de verticalidade entre as pessoas, ou seja, uns superiores e outros inferiores. Com a intensa e massiva propaganda ideológica veiculada por todos os meios de comunicação, realizando o persistente e incansável trabalho de convencimento das massas de que o sucesso depende exclusivamente do empenho individual, parece que a crença na irreversibilidade da desigualdade tende a se perpetuar.

Mediante estas advertências, percebo que as seguintes condições significativas para a construção de um apropriado processo educativo merecem nossa atenção:

- a) a preocupação com a devida formação do indivíduo envolvido com a educação de pessoas com necessidades especiais de ensino;
- b) as construções e adaptações curriculares necessárias e componentes desta formação;
- c) a necessidade de adequada seleção dos materiais educativos de apoio e
- d) a escolha acertada das estratégias metodológicas e didáticas a serem utilizadas.

Somado a tudo isso, Denari (2006) argumenta que devemos nos preocupar com a estruturação de planos de estudos que contenham a necessária articulação metodológica-didática de forma a permitir e estimular uma formação no sentido mais amplo da educação: a formação do cidadão.

Sekkel e Casco (2008, p. 31) ressaltam alguns pontos também essenciais para o estudo e compreensão das temáticas Educação Infantil e Inclusão. São eles:

cada educador (pais, professores etc.) é portador de vivências que o predisõem (sic) a agir de modos determinados e irrefletidos, cuja tendência é a repetição. As determinações sociais (expressão da lógica e dos valores que regem a sociedade) participaram (no passado remoto ou recentemente) da configuração dessas predisposições, como no caso da adesão a preconceitos. Diante dos objetivos da educação inclusiva, faz-se necessária a superação dessas expressões irracionais que produzem a exclusão em suas diferentes formas de manifestação (indiferença, discriminação etc.). É fundamental que cada educador reconheça em si mesmo a atuação desses mecanismos, a fim de iniciar o percurso que envolve a reflexão sobre os próprios sentimentos e formas de agir e a concepção da mudança em relação a elas. (...) Esse percurso para a transformação dos sentimentos e concepções arraigadas nas formas de agir é doloroso, e obriga ao reconhecimento das próprias fragilidades; por isso, não deve ser feito sozinho. A ajuda e aceitação do outro é fundamental nesse processo. Daí a necessidade de um ambiente inclusivo.

De forma a complementar tais esclarecimentos, Ross (2006, p. 71) esclarece que:

a hierarquização dos homens em graus superiores e inferiores pode justificar o domínio de um grupo, ou de um povo, sobre o outro; pode também favorecer o autoritarismo na medida em que os 'supostamente' superiores tenderão a tomar decisões em nome dos inferiores. Compreender a humanidade, do ponto de vista das capacidades, como um grupo de iguais, no entanto, não é suficiente. É preciso trabalhar para que essa igualdade se efetive na prática, contemplando os anseios individuais por melhores condições de vida, de trabalho e, sobretudo, por justiça e equilíbrio na oferta de oportunidades que levam ao conhecimento.

Desta forma, por deseja contribuir com todas estas discussões, além de gerar condições para uma adequada construção metodológica-didática do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino na Educação Infantil de São Carlos, a presente tese está estruturada nos seguintes capítulos:

O Capítulo 1 versa sobre a Educação Infantil na Contemporaneidade, onde são explicitadas as diversas concepções e entendimentos do ser criança, da Educação Infantil e do Processo de Educação Inclusiva no âmbito deste primeiro nível da Educação Básica no Brasil e na cidade de São Carlos.

No Capítulo 2, intitulado A Teoria Histórico-Cultural e o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, são apresentados os arcabouços teóricos da referida teoria, em conjunto com explicações sobre o entendimento do ser criança na perspectiva histórico-cultural e na Teoria de Defectologia, onde são explicitadas as compreensões dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, além da apresentação das ações educativas e de compensação propostas por Vygotski (1997) a serem vivenciadas por crianças "diferentes".

Já no Capítulo 3, são apresentadas as técnicas de pesquisa utilizadas, além da caracterização das participantes, das entrevistas realizadas e dos locais de realização das mesmas.

No Capítulo 4, após apresentação dos dados e mediante a análise destes, são explicitadas as seguintes diretrizes, oriundas dos objetivos propostos e das respostas emitidas pelas entrevistadas:

Diretriz 1: Condições Subjetivas do Trabalho Docente.

Diretriz 2: Condições Objetivas do Trabalho Docente.

Diretriz 3: Condições Subjetivas e Objetivas do Trabalho Docente na Promoção da Inclusão-Exclusão de Crianças com Necessidades Especiais de Ensino na Educação Infantil da Cidade de São Carlos.

As Considerações Finais, Capítulo 5, “concluem” momentaneamente as discussões a respeito dos temas focados sem qualquer pretensão de tê-los esgotados, ratificando o quanto ainda há para se pensar, estruturar e questionar a respeito do processo de Inclusão na Educação Infantil e sobre as revolucionárias e atualíssimas idéias de Lev S. Vygotski.

Nestas condições humanas, históricas e culturais, desenvolvo, meu estudo na busca de respostas para as questões que permeiam toda a minha trajetória como aluna, como professora, como mulher, como cidadã.

São elas:

QUESTÕES DE PESQUISA

Quais as condições objetivas e subjetivas de trabalho vivenciadas pelas professoras de Educação Infantil de São Carlos?

Quais as concepções expressas pelas professoras entrevistadas com relação ao processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino na Educação Infantil de São Carlos?

De que forma as condições objetivas e subjetivas de trabalho contribuem para o processo de inclusão ou exclusão destas crianças nesta etapa da Educação Básica?

OBJETIVOS

Reconhecer, desvelar, analisar e comentar as condições subjetivas e objetivas de trabalho que subsidiam os pensamentos e as ações efetivadas por professoras no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino na Educação Infantil na cidade de São Carlos.

Identificar e analisar as concepções expressas pelas professoras de Educação Infantil sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino neste nível da Educação Básica, à luz da Teoria da Defectologia estruturada por Vygotski (1997).

1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

O mundo contemporâneo, apesar de constituído por vários direitos legalmente estabelecidos, também se apresenta repleto de conflitos, de possibilidades não concretizadas, de sonhos, ainda, não transformados em realidades, principalmente, no que concerne aos direitos e às ações educativas vivenciadas por crianças de todas as classes sociais, etnias e culturas.

Ao mesmo tempo em que um número cada vez maior de crianças inicia sua vida de educação formal cada vez mais cedo de modo a garantir as apropriações das funções especificamente humanas, nossos conhecimentos sobre o que pensam, o que promovem, o que vivenciam as educadoras que atuam na Educação Infantil não caminham na mesma velocidade.

Decodificamos os significados e os sentidos que nossa sociedade desenvolve, explora, promove, defende ou ataca, com relação à política educativa e aos processos educativos vivenciados por nossas crianças?

Conhecemos as realidades, as carências, as possibilidades manifestas por nosso sistema educacional e por suas artífices?

Quais qualidades são realmente essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento humano e, portanto, devem ser promovidas pelas ações educacionais formais neste nosso momento histórico, nesta nossa cultura e sociedade?

Muitas perguntas, poucas respostas.

Com o objetivo de promover a viabilização de algumas pistas importantes para futuras resoluções de algumas destas questões apresento, a seguir, um breve resgate histórico da Educação Infantil no Brasil e na cidade de São Carlos.

1.1 CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL (INCLUSIVA) BRASILEIRA

Crianças, seres sociais, históricos, concretos, inseridos e marcados pela sociedade em que vivem, aprendem e se desenvolvem. Produtos e produtoras de histórias, de sociedades, de culturas e de processos educativos são, por isso, capazes de sentir, de pensar, de (inter)agir, de

concordar, de negar, de se sentirem (in)felizes e também de promover surpresas e (des)encantos e, na contemporaneidade, são concebidas como “*cidadãos de direitos; indivíduos únicos e singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos*” (BRASIL, 2006, p. 18), mas nem sempre este foi o retrato do entendimento e do respeito dedicados a estas.

Segundo Ariès (1981), a concepção primária de infância surgiu em meados do século XVII, em conjunto com as transformações que promoveram a transição da sociedade medieval à moderna, sendo delineada por momentos de desconhecimento, discriminação, marginalização, exploração e abusos dos mais diferentes e degradantes tipos. Tais condições se constituíram a partir de construções idealizadas por adultos, responsáveis pelos registros históricos e de vida, e limitadores das expressões infantis, já que esta era proibida de se manifestar, de se defender ou de falar sobre si mesma, sendo limitadamente entendida como um adulto em miniatura, quantitativamente inferior ao adulto.

Para o autor citado, do século XII ao XVII a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, sendo entendida como “alguma coisa” substituível, como um ser que deveria exercer uma pequena função utilitária para a sociedade, pois já a partir dos sete anos de idade era inserida na vida econômica da família, responsável pela realização de tarefas que deveriam repetir as ações realizadas por seus pais e mães, os acompanhado em suas funções, de forma a cumprir seu papel perante a sociedade sem, no entanto, ter direito à fala, a carinho, a respeito, à individualidade.

Nestas condições, a passagem da vida infantil para a vida adulta era entendida como uma condição a ser superada o mais rapidamente possível, em prol do bem de todos, já que não se acreditava em uma existência infantil inocente, pura e necessitada de cuidados especiais.

Segundo Oliveira (2002), foram séculos de maus tratos, altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio, em que o amor materno era desconhecido e não estimulado, já que a família se constituía a partir de uma relação social e não sentimental.

Esta realidade só começou a ser alterada no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e dos religiosos, preocupados em não mais aceitar passivamente o infanticídio, antes dissimuladamente realizado e tolerado. A sociedade, então, passou a valorizar a criança e a entendê-la como digna de respeito, de carinho, de detentora de uma vida.

De acordo com Rizzo (2000), condições de higiene foram instituídas e a preocupação com a saúde de todos e, principalmente, da população infantil, gerou uma nova mentalidade com relação à sua vida e morte, sendo criada uma concepção mística com relação à sua existência, a idéia de um anjo vivendo entre os adultos pecadores. Graças a esta nova representação, a vida da criança foi se transformando e sendo considerada e respeitada. Inicialmente este novo sentimento foi “privilégio” das mulheres, até então, únicas responsáveis pela vida e educação das crianças, mas posteriormente, e não sem muita resistência, também expandido aos homens.

E foi neste novo contexto cultural, social e familiar que se iniciou a educação infantil, primariamente realizada pela família e, posteriormente, compartilhada com a sociedade-escola-instituição de educação infantil.

Com relação a esta “transposição” família-escola, as práticas educativas formais, seus conceitos e bases estruturais e legais foram construídos de forma gradativa e por meio de muitas discussões e dúvidas. Inicialmente delineadas a partir de concepções religiosas e filantrópicas, as *charity schools*, *dame schools* e *écoles petites*, criadas na Inglaterra, França e em outros países da Europa nos séculos XVII e XVIII, não apresentavam uma proposta educacional concreta, resumindo-se ao ensino de cantos religiosos, memorização de rezas ou passagens bíblicas e algumas ações que podem ser entendidas como atividades de pré-escrita e pré-leitura, realidade esta alterada com o desenvolvimento urbano, comercial e econômico mundial (europeu).

Segundo Oliveira (2002), esta realidade promove um novo pensar a respeito da educação das crianças (ricas), o que resulta no estabelecimento de um programa educacional-sistema de ensino voltado à criança, sendo Pestalozzi, Aporti, Froebel, Peabody e posteriormente Decroly, Montessori, Freinet, Kamii e Ferreiro, exemplos de homens e mulheres responsáveis por lançar as sementes de um novo pensar e agir na educação de crianças na Europa e nos Estados Unidos da América.

Com relação ao nosso país, somente ao final século XIX é que se iniciam as atividades educativas infantis formais, primeiramente dedicadas aos filhos dos homens ricos e, depois, aos filhos dos imigrantes e aos meninos e meninas abandonados por seus pais e mães, não mais escravos, mas carentes de quaisquer possibilidades de vida digna.

Com o advento da proclamação da República e num cenário de significativa renovação ideológica, urbanização e industrialização das grandes cidades, foram criados sindicatos e, com eles, expostas reivindicações. Entre elas, “(...) *estava a da existência de locais de guarda e*

atendimento das crianças durante o trabalho das mães” (OLIVEIRA, 2002, p. 96), conquista adquirida a duras penas e não sem conflitos.

Já na década de 1920, com a instauração da crise no sistema político oligárquico, é realizado em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, o “Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância”, momento em que foram discutidos assuntos relacionados à educação higiênica, aprimoramento da ração e onde também foram instituídas “*as regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins-de-infância*” (OLIVEIRA, 2002, p. 97).

Foi nesta mesma época que o movimento de renovação pedagógica “escolanovismo” ganhou força no âmbito educacional brasileiro, o que gerou uma necessidade de modificação de nossas escolas, provocando um embate político educacional entre a oligarquia rural, defensora da escola tradicional, e a burguesia industrial, que apóia a realização das mudanças preconizadas por este movimento revolucionário educativo.

Estabeleceu-se, então, um período de renovação das políticas educacionais, sendo constituídos cursos de formação para professores que fossem atuar nos jardins-de-infância, e a transformação da Inspetoria de Higiene Infantil, fundada em 1923, em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, com maior poder decisão e atuação social.

Já no governo Vargas, dominaram as ações vinculadas ao higienismo, à filantropia e à puericultura. As creches existentes (e entendidas como um “mal necessário”) realizavam rotinas de triagem, enfermagem e higiene, sendo suas ações principais àquelas vinculadas à regulação-controle dos atos dos componentes das camadas populares, sendo que a educação da criança ‘pobre’ ainda estava vinculada exclusivamente às ações filantrópicas, com vínculos educacionais precários, já que qualquer coisa servia para quem era desvalido mesmo (RIZZO, 2000).

Nas décadas de 1940 e 50, mesmo após a concepção e publicação dos direitos da criança, a educação pré-escolar ainda mantém o caráter compensatório às crianças mais pobres, o que de certa forma também acontecia com aquelas oriundas das classes econômicas mais favorecidas.

Segundo Rizzo (2000, p. 40):

castigos e violências contra o menor ainda permeiam todas as classes sociais, e a sociedade continua acobertando isso impunemente. Ninguém gosta daquilo que não conhece bem, e a criança ainda é um tanto *desconhecida* da maioria da sociedade. Lidam com ela, temerosos e cheios de dedos. ‘É melhor mandar para a escola’ é o dito popular, recomendando como remédio para correção dos incômodos causados pela criança em casa. A visão da escola como instituição corretiva é subliminarmente induzida, embora não claramente aceita.

A partir de então, uma série de pequenas e importantes mudanças vão acontecendo e, finalmente, a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) no seu artigo 208, estabelece: “*o dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos*”, sendo que este fato evidencia o reconhecimento do caráter educativo dessas instituições.

Atualmente, a Educação Infantil brasileira se constitui como primeira etapa da educação básica, apresentando como finalidade fundamental, segundo Libâneo, Oliveira e Tosh (2003, p. 252) “*(...) o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”, sendo dois os marcos documentais que subsidiaram sua estruturação legal nesta última década: Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Vejamos de forma sucinta cada um deles.

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento federal a reconhecer, na história brasileira, os municípios como instâncias administrativas, outorgando-lhes a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino (programas de Educação Infantil e Ensino Fundamental) em colaboração com a União e os estados sem, contudo, conferir-lhes competência para legislar sobre eles.

Segundo Libâneo, Oliveira e Tosh (2003, p. 247),

a educação das crianças até 6 anos, a partir de 1988, surge como dever do Estado e responsabilidade do município, o que significa que, prioritariamente, devem se responsabilizar pelo atendimento a crianças até 6 anos, nas creches e nas pré-escolas, e pelo ensino fundamental, que ocorre tanto na zona urbana quanto rural.

A partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei 9394 (BRASIL, 1996), foram instituídas no Brasil um novo conjunto de leis e diretrizes para a educação nacional nas esferas federal (que abriga as instituições de ensino médio técnico e de nível superior públicas ou privadas), estadual (constituída por instituições de todos os níveis, públicas ou particulares) ou municipal (composta pelas instituições de Educação Infantil, incluindo as creches, e aquelas vinculadas ao ensino fundamental), sendo os estados, o Distrito Federal e os municípios responsáveis pela organização, regime de colaboração, dos respectivos sistemas de ensino, entendidos, segundo Libâneo, Oliveira e Tosh (2003, p. 235) como “*o conjunto de instituições de ensino que, sem constituírem uma unidade ou primarem por seu caráter coletivo, são interligadas por normas, por leis educacionais, e não por intencionalidade*”.

Oferecida em creches ou instituições equivalentes, para crianças até três anos de idade, e em pré-escolas para aquelas entre quatro e seis anos, esta etapa da Educação Básica não apresenta obrigatoriedade de que seja cumprida a carga horária mínima de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos anuais, como também não comporta o entendimento e efetivação do processo de avaliação das crianças objetivando a promoção, já que esta se destina ao acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sendo optativa a integração ou não ao sistema estadual de ensino ou por um sistema único de educação básica, ou seja, fundamental e médio.

Atualmente, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a creche e a pré-escola brasileiras têm como objeto as relações educativas construídas e vivenciadas em um espaço de convívio coletivo, apresentando como funções indissociáveis o cuidar e o educar (as crianças devem receber atenção especial por parte do adulto em momentos específicos de suas vidas, devem ser auxiliadas nas atividades que não são capazes de realizar sozinhas; devem ser atendidas em suas necessidades físicas e psicológicas básicas), *“tendo em vista os direitos e as necessidades das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado”* (BRASIL, 2006, p. 10).

De acordo com este documento (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, BRASIL, 2006), os fatores de qualidade identificados são os seguintes:

- a) formação dos professores (nível superior em curso de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal),
- b) o currículo e a relação da escola com a família, sendo preconizada a relação de 13 crianças por adulto na faixa de quatro a seis anos incompletos, sendo que as crianças que apresentem alguma necessidade especial devem ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas vinculadas ao brincar, à movimentação livre em espaços amplos e ao ar livre, à expressão de sentimentos e pensamentos, ao desenvolvimento de sua imaginação, curiosidade e capacidade de expressão, além de terem garantida a ampliação permanente de seus conhecimentos a respeito do mundo em que vivem, da natureza e da cultura mediante aplicação de estratégias pedagógicas apropriadas, atividades diversificadas e escolha livre de seus companheiros.

Desta forma, as crianças, como seres componentes da uma sociedade brasileira, vivendo em nosso país, têm direito (BRASIL, 2006, p. 19):

à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos.

Mas nem todas as informações são positivas. Dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2004) indicam que apenas 40% das 21,7 milhões de crianças brasileiras entre zero e seis anos estavam matriculadas em creches ou escolas em 2004 e cerca de 13% daquelas de zero a três anos freqüentavam creches.

De forma complementar, um outro ponto polêmico é suscitado por Ghiraldelli Junior (2006, p. 207):

a profissão de professor no Brasil –e não de professor universitário- foi, no passado, até o começo da década de 1970, senão uma atividade rendosa, certamente um trabalho que conferia um prestígio significativo na comunidade. Isto, em parte, permaneceu na mentalidade popular. As pessoas mais pobres respeitavam aqueles que se fazem notar por serem professores. Todavia, com a erosão salarial da carreira de magistério e com o surgimento no cenário social do professor universitário, o prestígio do professor do ensino básico sofreu grande abalo.

E mais:

no final da década de 1990, contávamos com um número grande de professores em fase de aposentadoria, ou seja, tínhamos em torno de 50% dos professores com mais de 40 anos de idade e somente 3% na faixa de 18 a 25 anos. Desses professores, somente 67% possuíam o curso superior completo. Seus salários deixavam muito a desejar, uma vez que 78,8% dos professores pesquisados não ganhavam mais do que R\$ 1.000 mensais (em torno, na época, de 400 dólares). A média salarial, no entanto, ficava bem abaixo, em torno de R\$ 500. 21,8% dos professores (um em cada cinco) recebiam no máximo 300 reais. Comparado com outros países, nosso país se mostrava bastante mesquinho. Os salários de nossos professores mais jovens, no final do século XX, eram mais baixos que os do Chile, Argentina, Uruguai, Jordânia, Filipinas, Malásia e Tailândia.

Para Pereira e Teixeira (2000), uma mudança conceitual com relação à Educação Infantil pode ser explicitamente percebida a partir do momento que ela passa a ser preconizada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo que em 1994, o Ministério de Educação e Esporte assumiu a incumbência de propor uma Política Nacional de Educação Infantil, tornando-se responsável técnico pela publicação de uma série de documentos voltados à Educação Infantil como, por exemplo, “*por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Política de educação infantil (1994); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995)*”.

Com a promulgação da já comentada Lei Diretrizes e Bases de dezembro de 1996, a educação brasileira se encontra num momento “(...) marcado por propostas e ações constitutivas das políticas educacionais e por uma intensa e participativa mobilização dos educadores para

estudarem e compreenderem a sua importância e sua exequibilidade” (BRZEZINSKI, Prefácio, 2000, p. 09).

Somado a tudo isto, há indagações com relação à atuação dos professores que permanecem sem respostas ou, quando estas existem, suscitam dúvidas ainda maiores. São (algumas delas):

O que o professor considera como significativo para ser ensinado, questionado, modificado?

Como ele relaciona sua formação para a docência e sua ação na escola?

Como eles se percebem em suas atividades?

Quais condições e quais situações favorecem ou dificultam suas ações educativas?

Mais uma vez, várias questões, poucas respostas. Entretanto devemos sempre ter em mente que vivemos um momento ímpar no questionamento, na construção, consideração e aplicação do processo de educação, aprendizagem e desenvolvimento de crianças inseridas na Educação Infantil pois conforme escrito em Brasil (2006, 10):

é importante reafirmar que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa história e retomá-la, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico e coletivo.

Mediante o exposto, fica claro que a promoção da qualidade das aprendizagens apresenta como premissa à construção de formas e meios que venham a auxiliar as crianças a se constituírem como sujeitos críticos, dignos, justos e aptos a participarem de forma ativa, crítica e construtiva da vida histórica, social, cultural, profissional e pessoal-individual.

A escola, entendida como instância educacional, intelectual, política e social democrática, essencial na formação dos indivíduos, deve gerir uma política educacional inclusiva, constituída pelas atividades de aprendizagem, pensamentos teóricos e modos de ação.

Mas quem gerencia este processo?

O trabalho educativo, mediado pelo professor é a expressão maior, é a principal mediação nas relações que o homem, as crianças, os alunos, estabelecem com o mundo objetivo, via aquisição e vivência da cultura. É esta interiorização (*“transformação gradual das acções exteriores em acções interiores, intelectuais”*, segundo LEONTIEV, 1978, p. 184) que permite

ao ser humano incorporar os modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações.

Segundo Davídov (1988), é pela apropriação das formas de cultura que o indivíduo desenvolve sua consciência e, aceita esta proposição, a tarefa fundamental da ciência consiste na determinação de como o conteúdo do desenvolvimento espiritual da humanidade se transforma em suas formas de desenvolvimento espiritual e, como a apropriação dessas formas pelo indivíduo, se transforma no conteúdo do desenvolvimento de sua consciência. Para tanto, o professor deve:

- a) analisar o material factual para descobrir se ele apresenta qualquer relação geral com as diversas manifestações deste mesmo material;
- b) conhecer as possíveis e prováveis deduções a serem estabelecidas pelas crianças a partir e com o conteúdo estudado;
- c) analisar e sintetizar o material trabalhado, de modo que a reprodução do processo de criação do material possa ser novamente experienciado, já que Davídov (1988) recrimina a transmissão direta dos produtos finais da investigação e defende a experimentação formativa, onde o professor atua como um provocador do desenvolvimento dos processos mentais das crianças, incentivando-as a, também, estruturarem novas formações, e não apenas a repetir aquelas já conhecidas, sendo a aprendizagem entendida como um processo ativo.

Finalizando, se a meta da atividade escolar é a aprendizagem pelo aluno, da cultura política, social, histórica e econômica de seu povo, via ensino do professor, uma preparação deste se faz essencial.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL (INCLUSIVA) NA CIDADE DE SÃO CARLOS

Fundada em 04 de novembro de 1857, a cidade de São Carlos está situada no interior do Estado de São Paulo é povoada por cerca de 193 mil habitantes (BRASIL, 2004) e conta com uma prestação de serviços municipal no âmbito da Educação Infantil. Esta etapa da educação básica é constituída pelas CEMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil, com 23 unidades), que atende crianças entre 3 e 6 anos em meio período ou período integral (em apenas algumas

regiões da cidade); e pelas CEMEIs-Creches (com 14 unidades) que atendem crianças em meio período ou período integral com idade entre 4 meses até 3 anos.

Segundo informações obtidas no portal das Secretarias Municipais de São Carlos (2008), a criança é entendida como alguém capaz de aprender independentemente de sua idade e que apresenta, no convívio e nas relações estabelecidas com outras crianças, com os adultos e com o seu ambiente de vida, condições otimizadas para a sua aprendizagem. Nestas circunstâncias, os investimentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos são voltados para proporcionar a estas uma educação de qualidade, de modo a proporcionar um ambiente adequado para seu bem estar.

São três as frentes de trabalho desenvolvidas:

- 1) Adequação do espaço físico, que consiste na reestruturação dos espaços disponíveis nas CEMEIs, com implantação de “cantinhos”, reformas de banheiros, instalação de chuveiros, vasos sanitários e pias compatíveis com a estatura das crianças.
- 2) Formação dos profissionais da Educação, com o objetivo de promover a formação em nível superior dos profissionais vinculados à educação infantil (convênio UNICEP e magistério IESDE), além do oferecimento regular de cursos de capacitação e formação com assessoria da SMEC e formação para Conselheiros da Escola, atividades realizadas com as diretoras e encontros quinzenais, para estudo, debate, reflexão e planejamento das ações (estruturação do projeto político pedagógico, orientações administrativas e orientações pedagógicas).
- 3) Aquisição de materiais: brinquedos e fantoches para todas as unidades de Educação Infantil, além de brinquedos diversos para as EMEIs que atendem em período integral.

Com relação aos projetos desenvolvidos pela Secretaria no âmbito da Educação Infantil, têm-se:

- 1) Caindo na água, que oferece atividades que objetivam promover o desenvolvimento motor e social das crianças.
- 2) Educação Física e recreação, atividades pedagógicas realizadas por crianças a partir dos 4 anos e que, desenvolvidas por meio de diretrizes que visam uma Educação Física diferenciada com práticas pedagógicas que utilizam o esporte-educação, a inclusão e a cooperação. Tem-se o Projeto Recreação, constituído por 30 professores de Educação Física que desenvolvem processos de ensino e aprendizagem com cerca de 1100 alunos no contra-turno escolar, em associação com a realização de festivais esportivos que acontecem durante todo o ano. Há

também o Projeto Dançar, que oferece aulas ballet, dança de rua e ballet afro contando, atualmente, com cerca de 300 participantes e sendo oferecido na Fundação Educacional São Carlos.

3)Horta educativa, que objetiva, por meio do trabalho do plantio das sementes e colheitas das verduras, iniciar a criança no entendimento e valorização das atividades do campo.

4)Espanhol na educação infantil.

5)Mãos na massa, que se constitui na vivência motora de atividades realizadas com massinhas.

6)Saúde bucal e UNIMED, que por meio de convênio instituído, permite às crianças o controle e a aprendizagem de modos de aquisição e manutenção da saúde bucal (escovação e tratamento dentário), em associação com a realização de exames que têm por objetivo a verificação e controle da saúde (exames de sangue, de controle parasitários, entre outros).

Com relação ao tema Educação Inclusiva, respeito às diferenças na igualdade de direitos e educação para todos, a Secretaria de Educação de São Carlos adota a linha da política de inclusão escolar entendida como valor por meio do direito à diferença na igualdade de direitos, sendo suas diretrizes fundamentadas na democratização do acesso, na permanência e continuidade dos estudos e na garantia do direito à diferença.

Segundo texto disponível no portal das Secretarias Municipais de São Carlos (2008), a inclusão escolar é entendida como um processo que se fundamenta em três fatores: presença do estudante na escola enquanto sujeito de direito junto a seus colegas e comunidade; participação e relacionamentos livres de preconceitos e discriminação, com vivência de um currículo aberto e flexível num ambiente acessível e aberto; vivência ativa na escola, com possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo este documento on-line, a inclusão é concebida e propiciada a partir da transformação da escola por meio de um conjunto de princípios, tais como a valorização da diversidade, desenvolvimento de currículos que possibilitem a aprendizagem e a participação de todos, o respeito às diferenças nas formas de aprender, de viver e de se comunicar.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANOS

É na originalidade e fecundidade da Teoria Histórico-Cultural, no tocante às relações entre a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a Educação Infantil, que reside uma fundamentada e instigante forma de compreensão do processo de mudanças educacionais por nós construídas, tendo em vista os entendimentos da aprendizagem e do desenvolvimento humano como resultantes das relações históricas, culturais e sociais por nós constituídas e alimentadas.

Desta forma, esta secção é construída a partir de uma sucinta apresentação e explicitação de alguns dos pilares da Teoria Histórico-Cultural como, por exemplo, aprendizagem, desenvolvimento, zona de desenvolvimento próximo, mediação, natureza instrumental, aspecto cultural, funções psíquicas inferiores e superiores, instrumentos, signos, significado e sentido, assim como de um sucinto histórico de seu mais fecundo idealizador, Lev S. Vygotsky, em conjunto com a exposição do ideário educacional russo pós Revolução de 1917.

Com relação a estes dois últimos tópicos, é significativo explicitar que Vigotsky viveu na Rússia-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas efervescentes não só no âmbito político, mas também no campo educacional já que, conforme descreve Luedemann (2002, p. 12), a Revolução de outubro de 1917:

orientou a criação do sistema de ensino nas repúblicas socialistas, para além do lema da revolução burguesa: ensino público, gratuito, universal e leigo. A bandeira da revolução proletária de outubro exigia a criação da escola única, resultado da abolição da propriedade privada e, ao mesmo tempo, ferramenta auxiliar para o fim das classes sociais. A educação socialista deveria formar homens e mulheres trabalhadores e cultos. Os antigos explorados deveriam ser reeducados para assumir o comando da sociedade.

Nestas condições, o trabalho instrutivo-educativo do homem socialista tinha por objetivo o encontro de si mesmo, a intervenção sobre o mundo e, ao transformá-lo, ser por ele também modificado, sendo que para Marx (1983, p. 60):

por instrução entendemos três coisas:
 1) Educação intelectual.
 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Com relação ao socialismo e ao homem a ser educado nesta sociedade, Manacorda (1995, p. 313) se posiciona de forma primorosa:

não é somente mais uma ideologia emergente de novas classes sociais suscitadas pelo desenvolvimento do moderno industrialismo, mas já é, embora em crise com o liberalismo durante a Restauração, a ideologia dominante de Estados baseados na força destas classes novas. Quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral (sic). Tudo isso em hipótese, como proposição ideal, porque no socialismo real é extremamente árduo aplicar esse ideal. Assim como é árduo no liberalismo e na democracia reais aplicar os ideais liberais e democráticos.

Já Cambi (1999) assevera que o processo instrutivo-educativo marxista pós Revolução de 1917, diferenciava-se da concepção capitalista de educação não só por apregoar a conjugação dialética entre a educação e a sociedade (socialista), mas também por considerar que os valores e interesses ideológicos vinculados à estrutura econômica-política da sociedade embasam o ideal formativo e a prática educativa.

Concomitantemente a estas características, ao preconizar a disciplina e o esforço em oposição a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, os ideários da Revolução de 1917 revelavam a existência de um profundo vínculo entre educação e política, não só nas interpretações das várias doutrinas pedagógicas, mas também na adoção e negação de estratégias educativas; valorizava o papel da escola no trabalho de formação do homem; e apregoava a necessidade e a valorização da formação integral do homem, liberto da submissão e da alienação.

De forma complementar Araújo (2005, p. 44) afirma:

é evidente que a visão marxista sobre a educação tem um potencial apontado a uma fecunda transformação da sociedade capitalista e de sua superação, em relação a outras concepções educacionais. E isso advém primeiramente de sua própria natureza epistemológica e metodológica: situando a educação como prática social, trata de encaminhar as reflexões tendo em vista a prática. Nesse sentido, o exercício teorizante só pode ser verdadeiro se se tornar ação.

Sendo assim, no período pós-revolucionário imediato as instituições escolares passaram por profundas renovações, atualizações pedagógicas e didáticas, de modo a objetivar a conjugação do trabalho intelectual e manual (produtivo), ou melhor, a união de trabalho, natureza

e sociedade, sendo abolido o conteúdo religioso e nacionalista, seus métodos de ensino e livros-textos (Cambi, 1999)

De forma a melhor interpretar as mudanças ocorridas no processo de educação formal russo-soviético, pós-revolução de 1917, Manacorda (1995) divide o sistema escolar que a compõe em duas secções distintas: a primeira, referente ao período leninista, compreendido entre 1917 e 1931; a segunda, constituída no período stalinista, pós 1931.

Com relação ao período leninista, vários são os pesquisadores que se manifestam positivamente a ele.

Cambi (1995) o caracteriza como uma fase de intensas renovações das instituições, tendo em vista a grande batalha travada contra a escola velha e as extensas atualizações pedagógicas e didáticas propostas e efetivadas, assim como para Barroco (2007) e Manacorda (1995) houve, neste período, ações vitoriosas de interpretação das teses de Marx a respeito da necessidade de instrução do povo russo e da impossibilidade de se construir uma sociedade sem uma adequada conjugação-união da instrução com o trabalho produtivo.

Para Lenine (1975, p. 35):

o comunismo consiste em que a juventude, os rapazes, as raparigas pertencentes à União das Juventudes declare: eis o trabalho que devemos realizar –agrupar-nos-emos e visitaremos todas as povoações para eliminar o analfabetismo a fim de que a próxima geração não tenha analfabetos; aspiramos a que toda a iniciativa da juventude em formação se consagre a essa obra. Sabeis que é impossível transformar a Rússia ignorante e iletrada numa Rússia instruída, mas se a União das Juventudes se empenhar nisso, toda a juventude trabalhar para o bem-estar geral, os 400.000 jovens que a compõem terão o direito de se intitular União das Juventudes Comunistas.

E complementa:

como era de esperar, verifica-se que estamos muito atrasados quanto à instrução geral e até que foi com demasiada lentidão que progredimos, em comparação com a época czarista (1897). Isto constitui uma advertência séria, uma censura àqueles que ainda se perdem com fantasias sobre a ‘cultura proletária’, demonstrando que ainda temos de executar um trabalho perseverante e penoso para dispormos de um nível formal de um país civilizado da Europa ocidental, evidenciando (...) quanto é grande a tarefa que temos de cumprir (LENINE, 1975, p. 40-1).

Baseado nestas premissas Lenine fez ressurgir alguns dos princípios referentes à educação formal como a gratuidade da educação e sua oferta pelo estado; a sobreposição entre educação e trabalho produtivo; a educação de qualidade para todos e como condição propiciadora

do desenvolvimento omnilateral ou integral do homem, tendo em vista o novo papel exercido pela comunidade na formação do homem.

Gadotti (1995, p. 121) descreve que o pensamento pedagógico socialista da educação defendido nesta época “(...) atribui grande significância à educação no processo de transformação social” e Manacorda (1995) complementa essa exaltação a Lenine quando escreve que foi somente graças ao prestígio deste, e de Krupskaja (sua mulher), que o Partido Comunista (bolchevique) da União Soviética aprovou, em seu VII Congresso, uma hipótese pedagógica verdadeiramente marxiniiana que teve como base os seguintes pontos:

- 1) Atuação da instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e em prática todos os ramos principais de produção, gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos.
- 3)(sic) Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, com o estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (Manacorda, 1995, p. 314-5).

Lombardi (2005) escreve que foi Krupskaja a responsável pela elaboração do primeiro plano educacional a ser seguido pela Rússia e, posteriormente, pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, onde a escola era tida como responsável pela viabilização da instrução politécnica do homem capaz de qualquer trabalho, técnico, agrícola ou artístico-artesanal.

De acordo com Carvalho (2005, p. 119)

vale lembrar, na escola pensada pelos comunistas, pública, laica e gratuita, obrigatória para jovens até 17 anos, cuida-se para que nela não seja posta em prática a especialização precoce. Ao mesmo tempo, nela deve ser proporcionado conhecimento a todos os estudantes, teoria e prática, sobre os principais ramos da indústria e da agricultura. Contra a educação monotécnica, a educação politécnica.

Neste horizonte, é possível afirmar a devoção de Lenine à educação como processo de construção social e política, voltada para potencialização do desenvolvimento humano, pois conforme atesta Carvalho (2005, p. 116):

é inevitável dizer, se Lenin não foi um teórico da educação russa, não é possível negar ter ele dedicado uma extraordinária atenção e uma inestimável e inquestionável preocupação para com a educação política de crianças e adolescentes, filhos e filhas dos operários e camponeses pobres. Empreendeu esforços hercúleos para incorporar as novas gerações, o mais possível, ao movimento revolucionário pela criação de uma nova sociedade.

Já no período stalinista, ocorreram, segundo Chauí (1994), profundas e inadequadas mudanças. Defendendo e propagando a tese “socialismo num só país”, Stalin força a implantação da coletivização da economia sob a égide do Estado e do partido, orientando esta (a economia) à indústria bélica, química pesada e energia elétrica, além de exercer controle militar, policial e ideológico sobre toda a comunidade.

De acordo com Riviere (1985, p. 69):

o começo dos anos 30 significou, do ponto de vista sóciopolítico, uma mudança decisiva na história soviética. (...) As propostas políticas para o ‘socialismo em só país’ de Stalin, supunham uma forte mudança de direção (...) no sentido geral da política soviética e deviam ser assumidas pelos grupos sociais e intelectuais. Tudo implicava na coletivização dos sistemas de produção, distribuição e intercâmbio, e também (...) na extensão de uma ideologia nacionalista e com claros componentes de xenofobia e suspeita em relação às influências externas, inclusive às intelectuais.

Aquino (1990, p. 244) complementa:

no plano político, ocorreu em enrijecimento do Partido e o fortalecimento do grupo liderado por Stalin que o controlava. Embora o controle sobre a população se abrandasse, de vez que os movimentos antibolchevistas tinham declinado, no interior do Partido a cúpula se fechou, observando-se violentos expurgos e condenações de antigos líderes que discordassem das diretrizes traçadas pela direção estalinista.

Conforme afirma Riviere (1987), é também durante o período stalinista que as obras de Vigotsky são proibidas, uma vez que são entendidas como opostas aos reais (governamentais) entendimentos de uma psicologia marxista.

Davydov e Zinchenko (1995, p. 157-8) acrescentam:

para Vygotsky, a filosofia marxista não era um dogma ou uma teoria em que poderiam ser encontradas as respostas para todas as questões específicas da psicologia. Essas respostas só podem ser obtidas com base no estudo psicológico cuidadoso e científico da atividade da consciência humanas. Tendo um conhecimento profundo do marxismo, um psicólogo pode aprender um método geral de investigação científica, também baseado em muitos anos de trabalho científico experimental em psicologia (...).

Um cientista precisa pagar com seu suor por esta investigação da mente; precisa buscar uma teoria que o ajude a compreender a mente e a consciência humanas. O método marxista dialético do conhecimento dá condições ao cientista de encontrar uma teoria, sem distorcer a realidade psicológica em benefício do esquema conceitual mais plausível ou autorizado. Esta era a posição de Vygotsky.

E é nessa efervescência cultural e histórica que Vygotsky inicia e finaliza sua vida de pesquisador, psicólogo e filólogo e apresenta suas realizações que, nas palavras de Newman e Holzman (2002, p. 16):

são impressionantes; ele desempenhou um papel chave na reestruturação do Instituto Psicológico de Moscou; instalou laboratórios de pesquisa nas principais cidades da União Soviética e fundou o que chamamos de Educação Especial.

É autor de cerca de 180 textos, muitos dos quais só agora estão sendo publicados. O objetivo prático de Vygotsky durante a sua vida foi reformular a psicologia de acordo com a metodologia marxista, a fim de desenvolver modos concretos de lidar com as tremendas tarefas que se impuseram à União Soviética –uma sociedade que tentava mover-se rapidamente do feudalismo para o socialismo. Ele foi líder reconhecido, nos anos de 1920 e 1930 de um grupo de cientistas soviéticos que se empenharam apaixonadamente na construção de uma nova psicologia a serviço do que se esperava viesse a ser um novo tipo de sociedade.

Davydov e Zínchenko (1995, p. 158) afirmam ser a Teoria do Desenvolvimento Mental Humano, ou a Teoria Histórico-Cultural a principal realização científica de Vygotski, e que esta se apresenta constituída pelos seguintes postulados:

- 1.A base do desenvolvimento mental do homem é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade).
- 2.A forma original da atividade é o seu desempenho, ampliado por um indivíduo, no plano externo (social).
- 3.As novas estruturas mentais que se formam no homem derivam da internalização da forma inicial de sua atividade.
- 4.Vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização.

Com relação ao entendimento das palavras que nomeiam esta Teoria, Vigotski (2000, p. 23, 26-7) esclarece:

a palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1)abordagem dialética geral das coisas –neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência –a história, ciências naturais = história da natureza, história natural; 2)história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda –materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil.

(...) A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1)mais geral –todo o cultural é social; 2)social –fora do organismo, como instrumento, meio social; 3)todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4)mais grosseira -significação- os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) –em uma palavra, sua natureza- são sociais. Mesmo sendo na personalidade, transformadas em processos psicológicos-, elas permanecem ‘quasi’-sociais. O individual, o pessoal –não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade ...

(...) Desenvolvimento cultural = desenvolvimento social, não em sentido literal (desenvolvimento das inclinações ocultas, mas frequentemente –de fora; papel da construção, ocultamento das formas desenvolvidas, compara atenção voluntária, papel do exógeno no desenvolvimento). Melhor –a transformação das estruturas de fora para dentro; outra relação da onto- e filogênese do que no desenvolvimento orgânico: lá a

filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese, aqui a inter-relação real entre filo e ontogenia: a pessoa como biótipo não é necessária: para o embrião no útero da mãe desenvolve-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética dos adultos e infantil, fala etc.).

De forma complementar, Vigotski (2004) afirma que o homem, ao contrário dos animais irracionais, vive e constrói uma história estruturada nas experiências das gerações passadas, em sua herança social.

Para Duarte (1996, p. 84):

o divisor de águas para a Escola de Vygotski, quando da categorização das correntes da psicologia residia justamente na abordagem historicizada ou não-historicizada do psiquismo humano. Ora, para ele somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizada o psiquismo humano. E não as trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico.

Ainda com relação ao elemento histórico, Luria (2001, p. 26) comenta que este,

funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes ofereceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares.”

Leontiev (1978, p. 272) esclarece que *“as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas”*. A criança, o homem, necessita se comunicar, se relacionar com outros homens para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões e os órgãos da sua individualidade constituindo-se, portanto, um processo de educação.

Desta forma, ao estabelecer uma dupla significação para o termo história, de um lado com a dialética, por outro com o materialismo histórico, Vigotski (2000) nos faz concluir que toda ciência é, essencialmente, histórica, produto da atividade humana.

Com relação ao entendimento do que seja social e cultural, Sirgado (2000, p. 47) se coloca de forma excepcional: *“discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna*

constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida alguma, um detalhe muito importante da obra de Vigotski, o qual merece atenção especial.”

Vigotski (2000) defende que o aspecto cultural é igual ao social, não no sentido literal, mas naquele mais geral, sendo toda a história do desenvolvimento cultural uma elaboração abstrata da psicologia concreta do homem, gerada pelo processo educativo e incorporadas num indivíduo.

No tocante à origem social do funcionamento mental do indivíduo, a Perspectiva História-Cultural preconiza que os processos psicológicos superiores têm sua origem na vida social, nas interações que mantêm com outras pessoas e na participação em atividades reguladas culturalmente, conforme já comentado.

Vigotskii, segundo Luria (2001, p. 26), denominava esta forma de explicação e estudo da aprendizagem e desenvolvimento humano de “*psicologia cultural, histórica ou instrumental*”, sendo que instrumental se referia à natureza basicamente mediadora das funções psíquicas superiores, já que o homem, não apenas responde aos estímulos apresentados, mas também os altera ativamente, como um instrumento de seu comportamento.

Para Vygotski (1995), pode-se falar em instrumento (ferramenta) quando se subentende uma função mediadora exercida por algum objeto.

Leontiev (1978) define instrumento como uma coisa ou um conjunto de coisas que, por serem condutoras de sua ação, estão interpostas entre o homem e o objeto do seu trabalho, sendo que seu fabrico e uso só se tornam viáveis a partir do estabelecimento do fim da ação de trabalho nas suas ações objetivas, já que:

o instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho colectivo e atribuído a ele. Assim, quando consideramos o machado enquanto instrumento e não enquanto simples corpo físico, ele não é apenas a reunião de duas partes conjuntas, uma a que chamamos cabo e a outra que é a parte verdadeiramente eficaz; é também este meio de acção, elaborado socialmente, estas operações de trabalho realizadas materialmente e como cristalizadas nele (LEONTIEV, 1978, p. 82)

De forma complementar, signo representa, segundo Vygotski (1995), o meio de que se vale o homem para dominar o que é próprio dele. Nas palavras do cientista em foco:

por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de

los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleado no puede ser la misma en los dos casos VYGOTSKI, 1995, p. 94).

De acordo com Vygotski (1995), a estruturação e emprego dos signos como meios auxiliares na solução de alguma tarefa psicológica a ser efetivada pelo homem (memorizar, informar algo, por exemplo) supõe, numa particularidade psicológica em um dado momento, uma analogia com a construção e emprego dos instrumentos-ferramentas.

Segundo Luria (2001), Vygotskii envolvia os meios socialmente estruturados, utilizados pela sociedade para organizar os instrumentos e signos que o homem dispõe e utiliza para dominar aquelas tarefas e exercerem função mediadora.

Vygotski (1995, 1996) não só ampliou o então conceito de mediação na interação ser humano-ambiente pelo uso de instrumentos, mas também o fez pela utilização dos sistemas de signos (as linguagens, as escritas, os sistemas de números, por exemplo), uma vez que acreditava ser a internalização deste sistema a condição necessária para que as transformações comportamentais humanas fossem estabelecidas, sendo que estes entendimentos explicitam sua idéia de que é na sociedade e na cultura que a mudança individual se constitui.

Para Kostiuk (2005) e Kozulin (1990), os homens controlam a si mesmos por meio de sistemas simbólicos, culturais, de fora para dentro, sendo essencial que conheçamos, não só a importância que as ferramentas e os signos têm para o desenvolvimento do pensamento, mas também qual o significado codificado por eles. Ou seja, o sistema simbólico e/ou as ferramentas utilizadas para que uma criança aprenda uma linguagem e desenvolva aquelas funções psíquicas superiores para as quais a linguagem serve de base podem ser vários, mas o significado é o mesmo.

Uma vez que Vigotski (2004; 2007) desenvolveu estudos relacionados ao conhecimento e análise dos processos psicológicos numa ótica histórico-cultural, ele defendia ser a compreensão da conduta humana encontrada na relação dialética mantida entre os homens e o meio, a chave para o entendimento do desenvolvimento humano. Tal consideração está fundamentada na recusa de Vigotski (2000) em aceitar a concepção positivista dos métodos como ferramentas neutras que podiam ser utilizadas por qualquer orientação nas pesquisas científicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano já que, para ele, a história do desenvolvimento cultural é a elaboração abstrata da psicologia concreta.

Baseado nestas premissas, Vigotski (2007; VYGOTSKI, 1995, 1996) buscava, inicialmente, superar as concepções vigentes com relação ao entendimento de uma conexão linear e fixa existente entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do homem e o estímulo oferecido, por uma outra que considerasse a possibilidade do ser humano ser capaz de alterar ativamente o mundo em que vive. Tal situação-condição seria possível por meio da criação e uso de estímulos, artefatos, ferramentas e signos que possibilitassem a construção e a vivência de uma inter-relação entre estímulo, resposta e instrumentos de mediação, de forma a substituir a conexão causal outrora pensada entre estímulo e resposta.

Tais concepções são resultantes da insatisfação manifesta por Vygotski (1995, 1996, 1997) com relação aos entendimentos até então existentes na Rússia, e no mundo, no tocante às relações existentes entre a aprendizagem e o desenvolvimento do homem:

- a) a separatista, que afirmava ser a aprendizagem e o desenvolvimento processos diferentes e independentes. De acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento obedeceria a leis maturacionais, naturais e internas, sendo que a aprendizagem visaria a utilização externa destes potenciais de desenvolvimento;
- b) a de dependência unilateral, que propunha ser a aprendizagem separada do desenvolvimento, mas dependente deste, sendo que o inverso não aconteceria, ou seja, o desenvolvimento não seria afetado pela aprendizagem;
- c) a perspectiva dual, que tentava ocupar uma posição entre as duas anteriores, ao preconizar uma ligação mais profunda, recíproca, entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Para Vigotski (2004; 2007) estes três entendimentos estão equivocados, já que preconizava a existência de complexas inter-relações entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo aquela entendida como útil quando se move à frente do desenvolvimento e, por isso, sendo capaz de modificá-lo.

Segundo o autor em foco, a aprendizagem orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento, sendo que a tarefa real do processo educativo consiste em descobrir o (des)aparecimento:

- a) do nível de desenvolvimento atual, real, efetivo, constituído por tudo aquilo que a criança faz sozinha, sem auxílio, sendo entendido por Vygotski (1994, 1995, 1997) como o resultado de um processo já realizado, já estabelecido;

b) da zona de desenvolvimento próximo, que compreende tudo o que uma criança é capaz de realizar mediante oferecimento e utilização de diferentes formas de auxílio, o que nos permite determinar os futuros passos de uma criança.

De acordo com Davydov e Zínchenko (1995, p. 162)

o sentido geral desta 'zona' é que, em um determinado estágio de seu desenvolvimento, uma criança consegue resolver uma certa gama de problemas apenas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais experientes, mas não consegue fazê-lo independentemente. Os problemas resolvidos pela criança, inicialmente sob orientação em colaboração com outros serão, mais tarde, solucionados de forma completamente independente.

Uma citação de Vigotski (2001, p. 327-8), em muito facilita este entendimento:

suponhamos que nós definimos a idade mental de duas crianças que verificamos ser equivalente a oito anos. Se não nos detemos neste ponto mas tentamos esclarecer como ambas as crianças resolvem testes destinados a crianças das idades seguintes –que elas não estão em condição de resolver sozinhas- e se as ajudamos com demonstrações, perguntas sugestivas, início de solução etc., verificamos que uma das crianças pode, com ajuda, em cooperação e por sugestão, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para crianças de nove anos. Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. Em nosso exemplo, esta zona é de quatro anos para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos afirmar que o nível de desenvolvimento mental das duas crianças é o mesmo e que o estado do seu desenvolvimento coincide? Nossa pesquisa mostra que, na escola, entre essas crianças haverá muito mais diferenças, condicionadas pela discrepância entre as suas zonas de desenvolvimento imediato, que semelhança gerada pelo mesmo nível de desenvolvimento atual.

Ainda com relação ao estudo do processo de desenvolvimento humano Vigotski (2004, 2007; VIGOTSKII, 2001) ressalta a necessidade de se considerar os seguintes pontos:

- a) foco no processo, pois ao centrar-se no processo mais que no produto, obtém-se não só uma descrição do funcionamento psicológico, mas uma explicação destes;
- b) análise explicativa das relações causais, reais ou dinâmicas, em oposição à enumeração dos traços externos de um processo, já que a análise deve ser explicativa e não descritiva;
- c) reconstrução dos pontos de desenvolvimento da estrutura em estudo numa análise evolutiva que retorne à fonte principal e reconstrua os pontos do desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Estas considerações levaram-no a considerar o desenvolvimento humano como um processo constituído por saltos qualitativos revolucionários, saltos estes capazes de alterar a própria natureza do desenvolvimento conforme afirma Vigotskii (2001, p. 115):

o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, (...) pois aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo paralelo e simétrico. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem, dependência esta que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística”

Agora não mais entendido como um mero incremento quantitativo e acumulativo apresentado pelas capacidades individuais, o processo de desenvolvimento para Vygotski (1995) se constitui por um conjunto de diferentes tipos de desenvolvimento: o filogenético, o sociogenético e o ontogenético.

No desenvolvimento filogenético, difundido como a história evolutiva da espécie, Vygotsky e Luria (1996) centraram-se na comparação entre os símios superiores e os homens, aceitando o princípio darwiniano da adaptação como fator explicativo das alterações, sendo o abismo qualitativo existente entre ambos proveniente das transformações biológicas e, principalmente, da construção e uso de ferramentas.

Já o domínio sociogenético ou histórico-cultural, se refere à vida do homem como sujeito cultural, sendo o foco de interesse centrado no desenvolvimento das formas de desenvolvimento intelectual em diferentes etapas históricas associadas a diferentes estruturas socioeconômicas.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), o passo mais importante do desenvolvimento do homem primitivo foi a construção e a utilização dos signos, o que proporcionou a saída da matemática natural e o desenvolvimento das esferas da memória e do pensamento.

Em outras palavras, a supremacia do homem sobre a natureza só foi possível mediante o aperfeiçoamento da tecnologia humana, dos signos externos e dos métodos e modos de desenvolvimento em contextos sociais determinados e sob a pressão de necessidades técnicas e econômicas específicas.

Esta relação se justifica a partir do preceito básico constituído pela Teoria Histórico-Cultural: o desenvolvimento humano é de origem extrínseca, determinado pela vida social do

grupo ou do povo a que o indivíduo pertence, já que paralelamente a um nível superior de controle sobre a natureza, a vida social do homem e sua atividade de trabalho começam a exigir requisitos ainda mais elevados para o controle sobre o seu próprio comportamento. Desenvolve-se a linguagem, o cálculo, a escrita e outros recursos técnicos de cultura, o que promove a ascendência do comportamento e da mente humana a um nível superior.

Por domínio ontogenético, é entendido o desenvolvimento pessoal nos planos natural e cultural do desenvolvimento. O primeiro é determinado pelas características da espécie transmitidas geneticamente e que normalmente surgem mediante ação maturacional e que são responsáveis pelos processos psicológicos inferiores que são, ao longo do desenvolvimento, modificados pela vivência socialmente construída e vivenciada.

Já a linha cultural do desenvolvimento, subsidiada pela aquisição da linguagem e de outros sistemas simbólicos, é determinada pela aquisição das funções psicológicas superiores, aquelas especificamente humanas.

Vygotski (1996) defendia que o êxito na tarefa de se educar o homem necessitava de uma clara distinção entre:

a) as funções mentais elementares, representadas pelo pensamento não-verbal ou atividades simples de solução de problemas, formas primitivas de percepção, desejo e atenção e memória involuntária, que são características do funcionamento puramente animal, progridem e amadurecem graças ao desenvolvimento físico do animal, sendo, pois, claramente determinadas pelas condições naturais ou biológicas;

e

b) as funções mentais superiores, constituídas pelos discursos verbal e intelectual, pela memória, atenção e volição lógicas-voluntárias-rationais, caracteristicamente humanas em gênero, relacionadas interfuncionalmente (cada uma delas é determinada somente a partir das relações desenvolvimentais mantidas com as demais) e qualitativamente distintas de suas antecedentes primitivas.

Estas, não são redutíveis às funções mentais inferiores já que são formas mediadas de atividade psicológica, sendo seu desenvolvimento fato revelador dos processos de desenvolvimento do sistema neural e da conduta tipicamente humana (VYGOTSKI, 1993, 1995, 1996; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Para Vygotski (1998; VYGOTSKY, 2005), a compreensão das funções psíquicas superiores e das complexas formas culturais da conduta humana, com todas as suas particularidades de funcionamento, estrutura e leis a que estão subordinadas, possibilita uma forma de entendimento do desenvolvimento humano que em muito se diferencia da concepção mecanicista, que preconiza ser o desenvolvimento humano (psíquico superior) resultado do conjunto de outras partes ou elementos isolados, semelhante à soma que pode ser obtida na adição aritmética de diferentes fatores.

Contrariamente a esta visão, Vygotski (1995) não preconiza o entendimento do processo de desenvolvimento humano como uma curva de ascensão uniforme, ou como um processo constituído por formas estereotipadas que, por si mesmas, são resultados de processos de desenvolvimento previamente determinados, sedimentados, repetitivos, oriundos da assimilação mecânica de hábitos ou de uma aquisição de conhecimentos diversos, mas sim como um processo vivo de desenvolvimento, de formação de luta, de tensão entre o natural e o histórico, entre o primitivo e o cultural, entre o orgânico e o social.

Vygotski (2007; VYGOTSKI, 1993) esclarece que, para se obter o sucesso no estudo e entendimento das funções psicológicas superiores, se faz essencial uma compreensão da própria natureza do desenvolvimento e, para tanto, formula a Gênesis do Desenvolvimento Cultural, que explicita a relação existente entre o grupo social e o desenvolvimento pessoal.

De acordo com esta formulação, as relações sociais subjazem a todas as funções e às suas relações, sendo que as funções no desenvolvimento cultural das crianças aparecem em dois planos distintos: primeiro no plano social, entre as pessoas, numa categoria inter-psicológica; depois no plano psicológico, interno, intra-psicológico.

De acordo com Vygotski (1998; 2001), é na qualidade da atividade externa, considerada social e semioticamente mediada, que se encontra o gérmen do que depois constituirá a dinâmica intrapsicológica, constituída a partir das propriedades estruturais do funcionamento interpsicológico.

Para que o processo de transição social-individual seja efetivado, a interiorização e a apropriação devem ser propiciadas e estimuladas, sendo que para Leontiev (1978, p. 320): *“a despeito de uma idéia muito generalizada, a noção de adaptação não traduz o que há de essencial no desenvolvimento psíquico da criança. A criança não se adapta ao mundo dos objectos e fenómenos humanos que a rodeiam, fá-lo seu, isto é, apropria-se dele.”*

Desta forma, a interiorização, ou internalização, é entendida como um processo de apropriação (e não cópia ou transferência) de uma operação interpsicológica em nível individual por meio do uso de signos, ou seja, um processo em que certos aspectos de uma atividade realizada no plano social são reelaborados em um plano psicológico.

Neste processo de internalização, as seguintes transformações são viabilizadas: operações que representavam uma atividade social são apropriadas ou elaboradas pelos indivíduos e começam a ocorrer internamente; um processo social-externo-interpessoal é transformado num processo individual-interno-intrapessoal, sendo a transformação social-individual resultado de uma extensa série de acontecimentos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Necessário ressaltar que o processo externo continua a existir e se altera como uma forma externa de atividade por certo tempo antes de se tornar intrapessoal (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com Leontiev (1978, p. 183-4):

nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é para a criança apenas um sinal que comanda a sua actividade de orientação em relação aos objectos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los, compará-los e distinguí-los de outros objectos exteriormente semelhantes. Por outras palavras, ela generaliza-os e analisa-os a um nível superior, isto é, sob a sua forma refractada através do prisma da experiência social, fixada na significação da palavra.

Nos estádios ulteriores do desenvolvimento da palavra, quando a criança já adquiriu a faculdade de compreender e de utilizar a linguagem seguida, os processos de aprendizagem revestem uma forma muito mais evoluída e a sua função complica-se, “eleva-se” de certa maneira. A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de acções interiores cognitivas, isto é, de acções e de operações intelectuais. Isso serve de ponto de partida para a aquisição de conceitos, nas suas ligações e no seu movimento.

O estudo deste processo de tão extrema complexidade revela o mecanismo específico, isto é, o mecanismo de interiorização das acções exteriores.

De acordo com Vigotski (2007), as operações com signos, via reelaboração da atividade psicológica, são a base constitutiva da internalização de formas culturais de comportamento, já que os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, uma vez que são incorporados nesse sistema de comportamento, sendo culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica.

Já o processo de apropriação é vivenciado como um processo ativo, em que o sujeito tem distintas opções semióticas de interação com os objetos e de (re)elaboração pessoal no curso de seus contatos com os seus semelhantes e com os produtos da cultura humana, via processos de mediação.

Segundo Leontiev (1978, p. 320):

a apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

De forma mais ampla:

mesmo os instrumentos ou utensílios da vida quotidiana mais elementares têm de ser descobertos activamente na sua qualidade específica pela criança, quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efectuar a seu respeito uma actividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à actividade humana que eles encarnam. (...)

A actividade animal compreender actos de adaptação ao meio, mas nunca actos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogénico. Estas aquisições são dadas ao animal, nas suas particularidades naturais hereditárias, ao homem, são propostas nos fenómenos objetivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogénico, o homem tem que apropriar-se delas; só na seqüência deste processo –sempre activo- é que o indivíduo fic apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem (LEONTIEV, 1978, p.166-7).

Para Vygotsky e Luria (1996), o ser humano é resultado de uma complexa evolução constituída pelas seguintes trajetórias: a evolução biológica desde os animais até o homem; a evolução histórico-cultural, geradora da transformação gradual do homem primitivo em homem cultural moderno; a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e, posteriormente, um homem cultural adulto.

De acordo com Vigotski (2004), quando dizemos que o homem é dono de seu comportamento, e que o dirige, estamos explicando coisas simples (como a atenção voluntária ou a memória lógica) por meio de outras mais complexas, como a personalidade, já que ao se estudar o processo de evolução do pensamento e da linguagem na idade infantil, é possível notar que o processo de desenvolvimento dessas funções não consiste, fundamentalmente, no fato de que dentro de cada uma delas seja produzida uma mudança, mas que esta seja o nexó inicial entre elas, já que o que muda não são tanto as funções, nem sua estrutura, mas sim, as relações das funções entre si.

Segundo Leontiev (2005, p. 96):

(...)os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento

filogenético dos animais, não estão morfológicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente.”

De forma correlata, Luria (2008) enfatiza ser o desenvolvimento mental uma conseqüência do processo histórico vivenciado pelo homem, de modo que os ambientes social e não-social interagem e proporcionam o estabelecimento de conexões indiretas entre a estimulação recebida e as respostas emitidas pelo homem, sendo estas entendidas como as formas de comportamento especificamente humanas.

Nestas perspectivas, a natureza humana é concebida como resultado da interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em geração e constituída pela estruturação e aplicação de um método genético ou de desenvolvimento, já que o funcionamento mental superior provém de processos sociais pautados, fundamentalmente, não só por ferramentas sociais, mas também por formas de mediação estabelecidas no, e pelo, processo educativo (VYGOTSKI, 1993; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Com relação a este último ponto, Vigotskii (2001; VYGOTSKY, 2005) pautado em uma teoria científica sobre a natureza mutável do homem, resultante da aplicação da análise materialista dialética às funções psicológicas, artísticas e culturais inerentemente humanas, defende não só a necessidade de se compreender a ação educativa como essencial na viabilização do processo de humanização, como também explicitava a necessidade de se compreender e valorizar a escola como principal local de apropriação deste processo.

Para tanto, Vigotskii (2001) estrutura formas de entendimento de homem, sociedade, cultura, aprendizagem e desenvolvimento que redefinem os rumos da pesquisa psicológica até então conhecidos, como também redimensionou o papel da natureza instrumental na formação do homem.

Seguindo esta linha de entendimento do processo de humanização, dois seguidores de Vygotsky, Visalberghi e Fragaszy (2000) afirmam ser o ensino uma característica geral da interação humana que pode ser aplicada potencialmente a todos os aspectos da vida, incluindo a aprendizagem das expressões e leituras das emoções, comportamentos historicamente e socialmente determinados e estimulados, formas usuais e especiais de comunicação e linguagem entre tantas outras. O ponto de partida deve ser o que já é sabido e sentido, o que se faz necessário e o que é possível, tendo em vista as circunstâncias pessoais, ambientais e funcionais.

Kostiuk (2005) acrescenta que, apesar do evidente papel do ensino no processo de desenvolvimento do indivíduo, aquele pode apresentar um nível que, ao invés de contribuir para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, sufoca-as. Desta forma, necessitamos estudar as condições nas quais o ensino assume efetivamente essa capacidade, de modo a subsidiar os professores na criação de adequadas condições de prática.

De forma a complementar tais evidências, Martins (2006) afirma que ensinar não é uma realização neutra já que permite, e pressupõe, uma preservação, evolução, julgamento e transformação da cultura em conjunto com a possibilidade de (re)construção histórica. Desta forma, a sistematização e criação de um ambiente de aprendizagem bem-sucedido para as crianças e as educadoras é condição primária para uma adequada aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessários vários feedbacks durante o processo a fim de se manter os procedimentos adequados e modificar o que precisa ser alterado, de modo a permitir que as metas sejam alcançadas.

Sendo assim, quando o sucesso é alcançado, o processo se reinicia, o que gera uma ligação entre educação-ensino-aprendizagem-desenvolvimento e conteúdo (que este pode vir a agir como um instrumento ou signo alimentador do processo).

Com relação às temáticas educação e aprendizagem, Kostiuk (2005, p. 54 e 57-8) se posiciona da seguinte forma:

aprendizagem e educação têm, obviamente, muito em comum. Por um lado, instruindo os alunos, dando-lhes conhecimento, exercemos sobre eles uma notável ação educativa; por outro, durante todo o curso da educação, dá-se sempre no educando a aquisição de determinados elementos da experiência social (opiniões juízos de valor, normas, regras de comportamento moral etc. (...)) mas se a educação considera a criança apenas como um objeto e nulo como ser vivo, ignora a sua atividade autônoma e mina a sua independência, não efetua o que se propõe (...), de modo que o trabalho resulta, na realidade, absolutamente estéril.

Por tudo isso, a Teoria Histórico-Cultural apresenta, como um de seus muitos objetivos, auxiliar o professor na estruturação e aplicação de suas ações, via elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico, de modo a promover a socialização e apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade já que, conforme afirmam Davydov e Zínchenko (1995, p. 161-2):

a concretização subsequente dos postulados gerais dessa teoria, nos trabalhos dos seguidores e alunos de Vygotsky, demonstrou que as práticas educativas são meios de organizar o processo de assimilação pelo homem das aptidões desenvolvidas sócio-historicamente, que são reproduzidas pelo indivíduo durante seu desenvolvimento mental. As práticas educativas (assimilação) são formas necessárias e universais desse

desenvolvimento. Portanto, desenvolvimento e educação não são dois processos independentes, relacionam-se como conteúdo e forma do mesmo processo. Essa abordagem do problema elimina o paralelismo na concepção da relação entre desenvolvimento e educação, evidente em algumas tendências da psicologia e da ciência da educação.

Uma vez que esta visão do processo social-histórico-educativo expressa por Vygotski (1994; 1995) se origina de seu direcionamento marxista de mundo, a mesma se constitui numa relevante aplicação do materialismo histórico dialético para a psicologia, sendo este a via de solução dos paradoxos científicos fundamentais existentes na época, já que propunha o estudo de todos os fenômenos como processos em movimento e mudança.

Desta forma, a explicitação do que sejam necessidades de aprendizagem em um contexto histórico-cultural determinado é de extrema importância para que uma adequada orientação na formulação de políticas educacionais seja efetivada, já que torna inteligíveis os instrumentos e conteúdos que necessitam ser dominados e aplicados para que consigamos viver (conviver, trabalhar, ensinar e aprender) melhor, proporcionando, concomitantemente o resgate, para a escola, da função de ensino.

2.1 A CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Segundo idéias preconizadas por estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978, MELLO, 2007; MUKHINA, 1996; VIGOTSKI, 1998, 2001, 2004, 2007; VYGOTSKI, 1993, 1995, 1996, 1997) a criança não é uma mera réplica em miniatura do adulto, sendo entendida como quantitativamente e qualitativamente singular e diferente do adulto.

Ao perceber, viver, agir e reagir no mundo de maneira própria, a criança se relaciona e se constitui histórica e socialmente de maneiras diversas àquelas apresentadas pelos adultos, não só por sua compleição física, proporções corporais e condições orgânicas diferenciadas, mas, primordialmente, por sua forma própria de percepção-comportamento-relação com o outro e consigo. Como afirmam Vygotsky e Luria (1996, p. 156), citando Werner: “(...) *sob certos aspectos, o bebê difere do adulto tanto quanto uma crisálida de uma borboleta*”.

Inicialmente apresentando apenas sensações orgânicas como de ansiedade, sossego, calma, tensão, dor, satisfação, calor e frio a criança, só mais tarde apresenta, desde que

adequadamente estimulada e culturalmente desenvolvida, percepção de espaço, de tempo e de vida ativa em sociedade.

Esta realidade também se verifica no âmbito do pensamento já que, segundo Vygotsky e Luria (1996), não só as leis em que se baseiam os pensamentos infantis são diferentes das que caracterizam o adulto cultural. Há, também, distinções profundamente arraigadas na estrutura destes, uma vez que recursos distintos são utilizados nas suas estruturações.

Esta situação pode ser explicada da seguinte forma: é função do pensamento humano a promoção e conquista de adaptações ao mundo em que vivemos, sendo as formas assumidas resultantes de nossas influências sobre ele (mundo), de modo a gerar vidas ligadas à realidade de forma eficiente e profícua. Entretanto, nos processos iniciais de desenvolvimento da criança, devido à aquisição e manuseio ineficiente das ferramentas necessárias para tal intento, tais possibilidades não ocorrem.

Também é de fácil observação o tipo de conversa promovida por crianças: a linguagem interna é sobre, e para si mesma, sem necessidade e busca de respostas externas, já que ainda não apresenta função de ferramenta para comunicação social (VYGOTSKI, 1993).

Situação semelhante pode ser verificada com relação ao pensamento construído pelas crianças. Vivendo em seu mundo pouco ou quase nada afetado pela realidade, ela ainda não é capaz de realizar ações seqüenciais, o que limita sua atuação quando alguma obstrução a impede de atingir seus objetivos. Quando tal situação ocorre, é usado o artifício da fantasia, da criação de um mundo ilusório onde tudo é possível, um “mundo de desejos realizados” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 165).

Somado a estas características, a criança manifesta incapacidade de adiar uma resposta, condição esta que é produto da aprendizagem, do desenvolvimento e das ações educativas vivenciadas.

Nas palavras de Vygotsky e Luria (1996, p. 167):

(...) a criança que tem uma atitude egocêntrica em relação ao mundo exterior percebe os objetos desse mundo concretamente, holisticamente e, acima de tudo, daquele ângulo que se aplica à própria criança, do aspecto que a afeta diretamente. A criança ainda não desenvolveu uma atitude objetiva em relação ao mundo, atitude que lhe permita livrar-se dos traços concretos percebidos de um objeto e que dirija sua atenção às correlações e às leis objetivas. A criança aceita o mundo como o percebe; não se preocupa com as conexões entre cada um dos quadros que percebe, nem com a construção de um quadro sistemático do mundo e de seus fenômenos. Esse tipo de quadro é necessário para o adulto cultural cujo pensamento deve regular suas interações com o mundo. Exatamente essa lógica de relações, de conexões causais, e assim por diante, é o

que falta ao pensamento da criança e é substituída por outros dispositivos lógicos primitivos [de pensamento]”.

Mediante os processos de aprendizagens e desenvolvimentos, ela não só cresce em estatura e amadurece; ela também adquire e diversifica inúmeras habilidades físicas, motoras, sociais, emocionais, como também adquire inúmeros comportamentos e formas de entendimento e relacionamentos; ela se “reequipa”, nas palavras de Vygotsky e Luria (1996), fato este que nos diferencia dos animais. Esta capacidade de se prover do que é necessário, via alteração do organismo, fabricação e uso de ferramentas, criação de um ambiente industrial cultural, uso racional das capacidades naturais, aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é a responsável por nossa adaptação à natureza em que (con)vivemos, via apropriação da cultura humana.

Segundo Vygotski (1995), o entendimento do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é de suma importância para a compreensão do processo de desenvolvimento da criança e um dos conceitos mais importantes da psicologia genética. Concomitantemente, este desenvolvimento não pode ser entendido como um resultado complexo oriundo da soma de elementos isolados. É essencial que, em sua análise, conheçamos e consideremos as peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural das crianças.

Necessário ressaltar que é também neste período, que são encontradas as raízes genéticas das formas culturais básicas do comportamento humano (o emprego de ferramentas e da linguagem humana), além da transformação das funções psicológicas inferiores nas superiores (memória mecânica em memória lógica ou superior; atenção involuntária em voluntária; imaginação reprodutora em criativa; pensamento figurativo em conceitual, por exemplo).

Mukhina (1996) comenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende de uma série de fatores. Ao expor uma situação onde um menino de cinco anos que pronunciava de forma incompreensível as poucas palavras que sabia, questiona o porquê de tal situação. Alguma enfermidade? Abandono pedagógico? Carência de estímulos familiares adequados? Para a autora, conhecer e estruturar as condições gerais que possibilitam à criança se apropriar das produções históricas e sociais é tido como fundamental para o seu desenvolvimento. Tais condições são compostas pelas características naturais do organismo da criança e pelas condições históricas e culturais que constituem a sociedade humana aonde a criança vive e é educada.

Desta forma, entender o desenvolvimento cultural da criança sob esta ótica, significa percebê-lo como produto e processo de toda transformação que ela (a criança) promove, gerencia e interioriza ao relacionar-se com a natureza humana e social.

Uma vez que o domínio das funções psicológicas superiores está intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento cultural da conduta, ou domínio dos processos de comportamento, o desconhecimento da gênese das funções psíquicas superiores conduz inevitavelmente a uma concepção essencialmente metafísica (e equivocada): as formas de memória, de atenção, do pensamento, tanto inferiores quanto superiores, coexistem entre si, são independentes umas das outras, não guardam qualquer relação genética, funcional ou estrutural, como se desde o princípio tivessem sido criadas dessa forma dupla (VYGOTSKI, 1995).

Esse dualismo inferior-superior é um equívoco provocado pela falta de compreensão das formas superiores de conduta, especificamente humanas e originárias do desenvolvimento histórico da humanidade. É no desenvolvimento ontogenético da criança que os tipos de desenvolvimento psíquico constituem a filogênese humana, ou seja, os desenvolvimentos dos comportamentos biológico, histórico, natural e cultural, mantêm uma relação análoga, mas não paralela. Assim, a ontogênese não reproduz e nem é paralela de forma alguma a filogênese, ela é análoga a esta (VYGOTSKI, 1993; 1996).

De acordo com Vygotski (1993; 1995), ao entendermos o desenvolvimento cultural como um processo real, causalmente condicionado e não como uma equação abstrata da matéria do espírito, o temos como um processo que se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com eles um todo, sendo que somente pela abstração podemos diferenciar um processo dos outros.

Uma vez que ambos os planos de desenvolvimento (o natural e o cultural) coincidem e se amalgamam, as trocas que têm lugar nestes, se intercomunicam e constituem, na realidade, um único processo de formação biológico-social da personalidade da criança. Para Vygotski (1993; 1995; 1996), na medida em que o desenvolvimento orgânico é gerado em um meio cultural, passa a se constituir como um processo biológico historicamente condicionado, sendo que o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar, não sendo comparado com qualquer outro tipo de desenvolvimento.

Apesar dos modos e formas de conduta (atividade) humana, ou sistemas de atividade, constituírem um sistema condicionado pelos órgãos e pela organização do animal e que limitam o

modo de conduta do homem, ambos os processos mantêm uma relação análoga. Então, como diferenciar o desenvolvimento cultural de conduta daquele oriundo do processo biológico? Por meio do exame da gênese humana e do estudo comparativo (VYGOTSKI, 1993; 1995).

Em cada fase do desenvolvimento humano imperam leis especiais, formas especiais de concatenação, e durante a idade infantil ambos os processos formem uma síntese complexa, a lei reguladora da síntese, a índole de seu entrelaçamento, é variável.

Quando o estudo se faz do ponto de vista genético, o próprio entrelaçamento revela uma série de variações que expõe, como numa falha geológica, diversas camadas de uma formação complexa. Para que as funções superiores de conduta se desenvolvam, deve existir, como premissa, certo nível de maturação biológica, uma determinada estrutura.

No segundo caso, consideramos o desenvolvimento patológico dos processos de desenvolvimento. Falamos que a peculiaridade fundamental do desenvolvimento infantil se fundamenta no entrelaçamento dos processos de desenvolvimento cultural e biológico. Na criança “diferente”, não se observa esta fusão. Ambos os planos e desenvolvimento podem divergir em maior ou menor grau, sendo o defeito orgânico a causa de tal divergência.

A cultura humana foi sendo criada, estruturada, sob a condição de uma determinada estabilidade e constância do tipo biológico humano, o que gerou ferramentas e instrumentos materiais, suas instituições e aparatos sócio-psicológicos destinados a um organismo psicofisiológico normal.

A utilização das ferramentas e dos aparatos pelo homem pressupõe uma premissa indispensável: a existência de órgãos e funções especificamente humanas. A inserção da criança na cultura está determinada pela utilização dos aparatos e funções correspondentes, sendo necessários desenvolvimentos neural e perceptivo normais, em uma etapa determinada de seu desenvolvimento biológico, para que a criança domine a linguagem, quando esta lhe é apresentada. Em outra etapa do desenvolvimento, a criança domina o cálculo decimal e a linguagem escrita e, posteriormente, as operações matemáticas fundamentais (VIGOTSKI, 2001).

Para Kostiuk (2005, p. 59-60):

o desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança adquire nos diferentes atos da atividade escolar ou de outro gênero. Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, um amálgama, uma interação, em conseqüência do que uma característica pode desaparecer quando aparece e se desenvolve outra. Este processo é determinado durante toda a vida da

criança na sociedade, que, com a sua influência, inibe ou extingue um sistema de conexões, faz surgir outro e consolida-o, e assim sucessivamente.

(..)A força motriz desse desenvolvimento ver-se-á antes de tudo nas contradições internas entre as novas exigências feitas à criança e a sua satisfação; nas contradições entre os seus problemas, as suas aspirações e os objetivos reais e o nível de desenvolvimento por ela alcançado; entre novas tarefas e modos de pensamento e de comportamento já estereotipados; entre as possibilidades desenvolvidas internamente, subjetivamente, e as relações objetivas com o ambiente. Tarefa nossa é descobrir estas contradições e as condições em que nascem, descobrir como se desenvolvem nos diversos níveis de idade, e de que modo podem resolver-se (...).

A seguir, apresento os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças “diferentes” sob a ótica de Teoria Histórico Cultural.

2.2 A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKI

2.2.1 A Teoria

A Defectologia², tema central de grande parte das primeiras investigações de Vigotski ainda como professor na cidade de Gomel, nos primeiros anos da década de 1920, envolvia o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentavam comportamentos, estruturas e funções psicológicas e funcionais diferentes das usualmente verificadas. Tornou-se foco evidente de seu interesse a partir de 1924, mediante a realização de estudos e pesquisas efetivados no sub-departamento de educação de crianças defeituosas do Comissariado de Educação em Moscou, permanecendo no centro de sua preocupação científica durante toda a sua vida (VAN DER VEER; VALSINER, 2001).

De acordo com Barroco (2007), além de exercer uma importância ímpar na vida e na estruturação de suas concepções teóricas, o estudo da defectologia representou para Vygotski seu principal domínio empírico, sendo tal condição motivada por sua insatisfação e por seu descrédito às formas usuais de entendimento e explicação do processo de arraigamento de uma

²A defectologia de Vygotski (1997) se preocupa em estudar, conhecer e ensinar crianças que apresentam tipos especiais de desenvolvimento social: crianças cegas, surdas-mudas, mentalmente atrasados e fisicamente deficientes. Segundo Van der Veer e Valsiner (2001, p. 73), “o termo ‘defectologia’ era tradicionalmente usado na Rússia pré revolucionária como a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (‘defeitos’) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não educáveis e deficientes mentais”.

De acordo com Barroco (2007, p.) a defectologia pode ser definida “como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades”.

criança à civilização humana, já que estas se apresentavam vinculadas exclusivamente à maturação orgânica.

Dito de outra forma, o desenvolvimento de crianças “com defeitos” era entendido como um processo anatômico e psicológico puramente quantitativo, caracterizado pela determinação do grau de (in)suficiência do intelecto, das capacidades motoras e-ou das respostas sociais e afetivas expressas nas respostas emitidas constituindo, portanto, métodos de medição, e não de investigação da capacidade.

Entretanto, para Vygotski (1997), antes de se calcular e medir o resultado apresentado por uma criança com defeitos ou não, se deve experimentar, observar, analisar, diferenciar, generalizar, descrever e definir qualitativamente aquela que gera o produto, pois a criança que apresenta diferenças no seu desenvolvimento não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos “normais”, senão desenvolvida de outro modo.

Baseado nesta constatação, Vygotski (1997) defende que, da mesma maneira que a criança apresenta peculiaridades quantitativas nas distintas etapas de seu desenvolvimento, o infante que exhibe ações-respostas diferentes daquelas geralmente esperadas e apresentadas, é detentor de um tipo de desenvolvimento qualitativo distinto, peculiar. Ou seja, para Vygotski (1997), assim como da associação dos gases oxigênio e hidrogênio surge o líquido água, de igual modo a personalidade da criança que apresenta, por exemplo, um desenvolvimento cognitivo aquém do esperado, é algo diverso em nível qualitativo da simples soma das funções e propriedades “ pouco desenvolvidas”. Importante acrescentar que tal posicionamento questionava uma relação até então usual: um ensino reduzido para um desenvolvimento reduzido.

Vygotski (1997) rejeita a idéia de que as crianças que apresentam cegueira, surdo-mudez, deficiência física e-ou mental, têm seu desenvolvimento regido por leis particulares, e argumenta serem estas as mesmas para todas as crianças, destacando a importância dos aspectos sociais de aprendizagem e do aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas para a viabilização do desenvolvimento.

De forma similar, ao repudiar a concepção meramente aritmética da defectibilidade, Vygotski (1997) argumentava que a deficiência física não deveria ser estudada e compensada como tal; que a cegueira não significaria simplesmente ausência da visão, assim como a surdez não representaria meramente ausência de audição, já que no homem não existe uma comunicação desnuda, não social, direta com o mundo.

Desta forma, a insuficiência ou privação completa da visão, audição ou condição cognitiva denotaria, antes de tudo, as perdas das condições sociais mais importantes, a substituição de todos os sistemas de comportamento, pois todas as deficiências corporais ou sensoriais afetariam, antes de tudo, as situações e as relações sociais das crianças.

Sendo assim, a Teoria da Defectologia (ou Teoria da Deficiência) estruturada por Vygotski (1997) se baseia nos seguintes argumentos: não apenas as proporções quantitativas do resultado expresso, mas também, e principalmente, a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade diferenciam a criança que apresenta um processo-resultado diferente daquela que expressa um comportamento-progresso padrão.

A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para que uma compensação seja elaborada. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta alguma diferença física, estrutural ou psíquica, não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade desta diferença, desta insuficiência, mas deve, obrigatoriamente, incluir a possibilidades de existência dos processos compensatórios-substitutivos, sobre-estruturados e niveladores nos processos de desenvolvimento e da conduta desta criança.

Somente com a idéia da peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos, não esgotada pelas variações quantitativas de alguns elementos, a defectologia adquire uma base metodológica sólida, já que nenhuma teoria se institui como tal, se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível qualquer prática educativa construída sobre uma base de princípios e definições puramente negativos

Vygotski (1997) defende a idéia de que crianças “diferentes” representam formas orgânicas distintas, à semelhança do girino e da rã. Ou seja, de maneira semelhante à metamorfose (uma transformação qualitativa) que acontece do engatinhar à marcha ereta e do balbuciar à linguagem, assim deve se apresentar a diferença qualitativa entre a linguagem da criança que expressa problemas na fala e o pensamento daquela outra que exterioriza rendimentos-resultados típicos.

Seus objetos de estudo residem nos processos de desenvolvimento infantil e na sua enorme diversidade de formas, de modo a entender este (o desenvolvimento) como um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade sobre a base de reorganização de todas as funções da adaptação e da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos e niveladores. Desta forma, o infante que apresenta um comportamento anômalo-não usual, não

necessariamente é uma criança deficiente, mas sim, que apresenta um processo de desenvolvimento diferente do esperado.

Ao possuir seu próprio e particular objeto de estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças que apresentam tipos especiais de desenvolvimento, a defectologia deve, agora, dominá-lo. Estes (os processos de desenvolvimento infantil) apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes, sendo que a ciência deve dominar estas peculiaridades e explicá-las, de modo a estabelecer os ciclos e as metas do desenvolvimento, suas desproporções e outros centros mutáveis, além de descobrir as leis da diversidade.

Para Vygotsky (1997, p. 14): *“así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en si, sino el niño agobiado por la insuficiencia”*.

Ainda segundo Vygotski (1997), qualquer deficiência, seja a cegueira, a surdez, ou aquelas vinculadas às funções motoras e-ou cognitivas, não somente modifica a relação da criança com o mundo, mas sim, antes de tudo, manifesta-se nas relações com a sociedade. Desta forma, a deficiência orgânica realiza-se como anormalidade social da conduta, já que tanto no seio familiar como na vida em sociedade, a criança cega ou surda é, sobretudo, entendida como uma criança especial, que “necessita” de uma atitude excepcional, não habitual, por parte de todos, que não é a mesma que se deve proporcionar às outras crianças.

Entretanto, uma vez que em ambientes sociais distintos, as deficiências apresentam-se diferentemente, os extremos também acontecem nestas circunstâncias: doses elevadas, ou escassas, de atenção ou piedade que permeiam a educação destas crianças, constituem uma excessiva carga para esta criança e um abismo que a separa das demais.

De acordo com Vygotski (1997), o defeito não se constitui exclusivamente como uma carência ou uma debilidade, mas como um manancial de força e atitudes de certa forma positivas, já que a cegueira não deve ser entendida como simples perda da visão; ou a surdez como mera perda da audição. A deficiência orgânica humana não se manifesta na personalidade diretamente, uma vez que os olhos humanos não são apenas órgãos físicos, mas também sociais, já que entre o mundo e o homem está o meio social que refrata e orienta tudo que parte do homem para o mundo e vice-versa.

No ser homem social não existe uma comunicação pura, não social e direta com o mundo. Por isto, a carência da visão pelos olhos implica, antes de tudo, na perda das mais importantes funções sociais, a degeneração dos vínculos sociais e deslocamento de todos os sistemas de conduta.

Sendo assim, Vygotski (2005) afirma ser necessário planejar e compreender a realidade das crianças com deficiências como um problema social, porque este momento social, anteriormente não observado e-ou considerado como secundário, constitui-se como fundamental e prioritário.

Esta posição é devida aos seguintes postulados: a própria ação do defeito resulta sempre secundária, não direta, já que a criança não sente diretamente sua deficiência, mas percebe as dificuldades que derivam da mesma. Assim, a reação do organismo e da personalidade da criança ao desvio do padrão constitui o eixo padrão-básico, a única realidade com que se opera a defectologia, uma vez que o comportamento-ação tido como diferenciado se converte em ponto de partida e principal força motriz para o desenvolvimento daquele que o apresenta, já que estão dadas as forças, as tendências e as aspirações de modo a superá-lo ou nivelá-lo, ainda que elas outorguem peculiaridades ao desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Toda a defectologia tradicional sobre o desenvolvimento e as peculiaridades da criança deficiente estava impregnada, mais ainda que a psicologia infantil, pela idéia da homogeneidade e unidade do processo de desenvolvimento infantil já que diversos pesquisadores situavam, numa mesma linha, as peculiaridades primárias-biológicas e às secundárias-culturais apresentadas pela criança deficiente, uma vez que a sucessão do processo de arraigamento-enraizamento na civilização estão condicionados pelo nível do desenvolvimento orgânico.

Por acreditar no processo de mudança humano e social, Vygotski (1995, p. 82) prognosticou:

la educación social, que surge en la grandiosa época de reconstrucción definitiva de la humanidad, está llamada a realizar lo que siempre soñó la humanidad como un milagro religioso: que los ciegos vean y los mudos hablen.

Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera y a la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no esté lejano el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto 'niño deficiente' como señalamiento de un defecto insuperable de su naturaleza. El sordo que habla y el ciego que trabaja son partícipes de la vida común en toda su plenitud, ellos mismos no experimentarán su insuficiencia ni darán motivo para ello a los demás. Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sean deficientes. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro propio defecto...

La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es deficiente, sino que dirán de un ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y nada más.”

Ainda não alcançamos tal possibilidade, mas como expõe Vygotski, está em nossas mãos torná-la realidade.

2.2.2 A Aprendizagem e o Desenvolvimento da Criança com Defeito

O processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança “diferente” está socialmente condicionado a dois pontos: à realização social do defeito (o sentimento de inferioridade); e à orientação social da compensação no sentido de adaptação às condições do meio.

Uma diferenciação orgânica, também entendida como um defeito orgânico, desempenha no processo de desenvolvimento e na formação de seu detentor um duplo papel. Por um lado, o defeito representa uma limitação, uma debilidade; por outro, precisamente porque ele cria dificuldades, estimula um avanço em outras possibilidades.

Uma vez que pontos inicial e final deste desenvolvimento estão socialmente condicionados, é necessário compreender cada um de seus momentos não somente em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Assim, introduz-se o conceito de compensação, como forma fundamental de desenvolvimento, associado a uma orientação ao futuro, tendo em vista que todo o processo nos é apresentado como único e objetivo, orientado a um ponto final planejado de antemão pelas exigências da existência social (VYGOTSKI, 1997).

Desta forma, o desenvolvimento das formas superiores e conduta realizam-se por pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará; mas caso as atividades requeridas obriguem-na a pensar antes de atuar, a tomar consciência verbalmente, a aprender algo ou alguma coisa que possibilite a resolução de algum problema ou situação, então o desenvolvimento estará possibilitado.

Para Vygotski (1997), no plano de desenvolvimento orgânico, a surdo-mudez não é uma alteração particularmente grave e destrutiva, já que uma criança surda-muda se acomoda habitualmente melhor que um cego. Entretanto, no plano do desenvolvimento cultural, a surdo-mudez é um dos obstáculos mais graves, uma vez que limita grandemente a comunicação social.

Essa divergência, a não coincidência de ambos planos de desenvolvimento é uma característica do desenvolvimento da criança extraordinária, que deve ser considerada no

processo educacional. Ambas as linhas não coincidem, até mesmo divergem, não compondo um processo conciso, unido e único, já que existem falhas, lacunas em um plano que provocam falhas distintas e em lugares diferentes, uma vez que as vias colaterais de desenvolvimento cultural originam formas de conduta especiais, como se estivessem estruturadas para servir a propósitos experimentais.

Assim a história do desenvolvimento cultural das crianças normais quando comparadas às deficientes, pode ser entendido como um processo único por sua natureza e distinto por sua forma e seu curso (VYGOTSKI, 1993; 1995; 1996; 1997).

A dificuldade de a criança deficiente enraizar-se na cultura alcança sua maior expressão no âmbito psicológico cultural: na área das funções psicológicas superiores, do domínio dos procedimentos e modos culturais de conduta. Do mesmo modo que a utilização das ferramentas pressupõe um indispensável desenvolvimento biológico qualitativo, os desenvolvimentos das nossas mãos e do sistema neural, associados ao desenvolvimento psicofisiológico normal da criança são premissas imprescindíveis para um adequado e esperado desenvolvimento psicológico cultural.

Devido a isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de uma criança anormal transcorre por um caminho completamente distinto. Concomitantemente, leituras realizadas com as mãos, ou com os olhos, constituem dois processos psíquicos diferentes, apesar das duas cumprirem a mesma função social e cultural e possuírem em sua base um mecanismo fisiológico similar.

A personalidade da criança vai se desenvolvendo como um todo único que possui leis particulares, e não como uma soma ou um pacote de funções separadas, cada uma delas se desenvolvendo em virtude de uma tendência especial. A criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua deficiência dependem do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda a sua personalidade.

A história do desenvolvimento cultural da criança deficiente constitui o problema mais profundo e agudo da defectologia atual. O arraigamento de uma criança à civilização representa, comumente, uma ligação única com os processos de seu desenvolvimento.

2.2.3 O Processo de Compensação Existente nas Crianças Diferentes

Vygotski (1997) ressalta que, como qualquer processo de superação e de luta, também a compensação pode ter desenlaces extremos: a vitória e a derrota, entre as quais se situam todos os possíveis níveis de transição de um pólo ao outro. Também ressalta que, ao pedagogo, na estruturação de sua ação mediadora, é de suma importância o conhecimento da peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. Tal consideração decorre da determinação de limites à peculiaridade orgânica imposta pelo meio social aonde transcorre o processo de desenvolvimento, já que os processos de compensação não fluem livremente.

Sendo assim, a possibilidade da compensação é determinada tanto pelo grau de inadaptação da criança, ou grau de divergência de sua conduta, quanto pelas exigências sociais que se apresentam a sua educação e suas possíveis dimensões compensatórias, já que a criança não sente diretamente sua deficiência, mas sim as dificuldades que derivam da mesma quando é encarada como desvio social, o que reduz a posição que a criança detém na sociedade em que vive.

Segundo Barroco (2007, p. 224):

Vigotski demarca muito bem que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos. Entende que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações –mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda. (...) Afirma que seria preciso que a nova sociedade se livrasse da lenda, muito presente na consciência comum, de que a natureza ao privar o homem de alguma função o compensa com uma maior receptividade de outros órgãos automaticamente.

O defeito, ao provocar um desvio do tipo biológico humano, estável, vulnerabiliza, naturalmente, o curso normal de arraigamento da criança na cultura, já que esta é adaptada para um ser humano normal, típico. Assim, um desenvolvimento atípico, condicionado por um defeito, não pode constituir-se direta e imediatamente na cultura, como uma criança normal (VYGOTSKI, 1997).

Com o conceito de compensação como forma fundamental no processo de desenvolvimento da criança “diferente”, é introduzido o conceito de orientação na direção do futuro como um processo único que tende na direção à frente e é orientado a um ponto considerado de antemão pelas exigências da existência social.

Para Nuernberg (2008, p. 313):

embora Vigotski valorize o plano genético, ao apontar para a mudança das relações interfuncionais no desenvolvimento psicológico, esse pressuposto também é aplicado ao plano defectológico. Neste caso, a deficiência e seu processo de compensação social criam a possibilidade do estabelecimento de nexos interfuncionais distintos daqueles esperados na condição considerada normal. No que tange à cegueira isso se revela no papel que funções psicológicas superiores como a memória mediada, a atenção e a imaginação possuem na relação do sujeito com o universo sociocultural e o modo como essas funções e vinculam ao pensamento conceitual.

2.2.4 A Educação de Crianças Diferentes

As idéias desenvolvidas por Vygotsky (1997) nesta área são tão profundas como nas demais que atuou, já que abrangem não só uma proposição de currículo e organização de uma pedagogia apropriada às crianças com necessidades especiais de ensino como, também, defendem a inclusão destas no sistema de educação regular.

A educação social, estruturada a partir da compensação social dos desenvolvimentos ou comportamentos não usuais é a única forma de proporcionar uma vida satisfatória para as crianças que apresentam uma condição estrutural ou social diferente dos padrões tidos como comuns.

Para tanto, Vygotsky (1997) defendia uma escola que promovesse uma aprendizagem e uma convivência compartilhada por todas as crianças onde ações de educação social, e não de caridade social, pudessem ser efetivadas, tendo em vista as seguintes possibilidades: ao mesmo tempo em que podem indicar debilidade, diminuição do desenvolvimento, podem servir de estímulos a um avanço diferente, elevado e intensificado precisamente porque cria dificuldades.

Com relação ao ensino das crianças diferentes, no caso crianças cegas, ser promovido em escolas especiais Vygotski (1995, p. 84-5) se posiciona da seguinte forma:

la escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto con el ambiente normal, aísla al ciego y lo sitúa en un microcosmos estrecho y cerrado donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calcado a su medida, donde todo se lo recuerda. Este ambiente artificial no tiene nada en común con el mundo normal en el que debe vivir el ciego. En la escuela especial se crea muy pronto una atmósfera rancia, un régimen de hospital. El ciego se mueve dentro del estrecho ámbito de los ciegos. En este ambiente, todo alimenta el defecto, todo fija al ciego en su ceguera y lo 'traumatiza' precisamente en ese punto. En tal escuela, la ceguera no se supera, sino que se desarrolla y acentúa.

Mediante o exposto fica evidente que as principais idéias de Vygotski com relação ao desenvolvimento e à educação de crianças com defeitos estão baseadas nos seguintes temas:

a) ênfase qualitativa em detrimento do aspecto quantitativo. Vygotski rejeita as abordagens centradas na mensuração dos graus e dos níveis de incapacidade em referência ao pressuposto

tido como normal, já que lhe interessava o estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano perante a deficiência.

Para Nuernberg (2008, p. 309):

a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim com fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

b) Deficiência primária e deficiência secundária. Para Vygotski, a deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos (denominados de deficiência primária) já que a sociedade está construída em função de um padrão de normalidade que cria barreiras físicas, emocionais, educacionais, procedimentais e atitudinais para o portador de alguma, e qualquer, diferença dos padrões-comportamentos usuais. Esta realidade cria formas de segregações sociais às pessoas diferentes (denominadas de deficiência secundária) que cria consequências psicossociais extremamente negativas para estas pessoas.

c) Deficiência e compensação social. Vygotski (2007) defende que vias alternativas de desenvolvimento podem ser ampliadas nas crianças com defeito. Entretanto, ressalta que tal condição, ou melhor, tal possibilidade, consiste numa reação da criança à superação de tal deficiência mediante educação e criação de oportunidades que possibilitem tal condição.

Em seus estudos realizados na área da defectologia, Vygotski contribuiu especificamente no âmbito de cada deficiência, dedicando-se mais especificamente à deficiência mental, à surdez-mudez e à cegueira.

Com relação à deficiência mental, indica a heterogeneidade das crianças que apresentam tal condição, salienta a importância das personalidades individuais no trabalho educativo com estas, além de realizar profunda análise da importância dos processos motivacionais no desenvolvimento destas, já que defende ser a relação interfuncional entre estas dimensões humanas primordiais no desenvolvimento do psiquismo.

Nuernberg (2008, p. 310) esclarece que:

os termos 'deficiência mental' e 'retardo mental', embora ainda sejam utilizados no campo da saúde e da educação especial, cada vez mais têm sido substituídos pelo vocábulo 'deficiência intelectual', considerado mais adequado e preciso em sua referência ao intelecto. Em razão de os testes de Vigotski sobre defectologia terem sido

produzidos nas décadas de 20 e 30 do século passado, o termo utilizado por ele para essa condição é predominantemente ‘retardo mental’.

Com relação às crianças surdas, inicialmente Vygotski era favorável ao ensino exclusivo da oralização que, segundo Nuernberg (2000, p. 310), “*engloba o processo de leitura labial e a comunicação por meio de controle do aparelho fonador através de um longo e árduo processo de treino fonoaudiológico que resulta na capacidade de falar do surdo*” como forma de comunicação e socialização dos surdos) já que considerava a linguagem de sinais (“*sistema lingüístico visual, com todos os elementos de uma língua formal e tão vinculado a cada contexto cultural quanto qualquer idioma*”, segundo Nuernberg, 2000, p.310) limitada para a elaboração de conceitos e no estabelecimento de trocas sociais com os ouvintes.

Posteriormente, Vygotsky (1997) defendeu que o domínio de diferentes formas de linguagem (poliglossia) era o caminho ineludível e mais frutífero para o desenvolvimento lingüístico da criança surda-muda, considerando a aprendizagem da linguagem falada e de sinais como indissociáveis no processo de apropriação cultural destas crianças.

Para Kozulin (1990, p. 194) “*lo que el niño con visión intacta capta mediante un ato perceptivo inmediato, el niño ciego lo entiende mediante la imaginación y la actividad combinatoria de la mente*”.

Para que a apropriação cultural aconteça, Nuernberg (2000, p. 313) afirma que Vygotski parte da dupla aceção assumida pelo termo mediação:

a) como mediação semiótica, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual -tais como cor, horizonte, nuvem etc.- por meio de suas propriedades de representação e generalização; b) como mediação social, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes. Essas duas formas indissociáveis de mediação, inclusive, são compatíveis com as atividades comumente desenvolvidas na educação de cegos, a saber, a Orientação e a Mobilidade e as Atividades da Vida Diária. Nestas, o vidente se converte em um verdadeiro instrumento de mediação para apropriação de formas de ação sobre o ambiente pautadas na significação atribuída a elementos do espaço e às sensações proprioceptivas, táteis e auditivas.

De acordo com Queiroz (2005, p. 46-7):

o que Vygotsky chamou de ‘cultura do defeito’ é a capacidade cultural de utilização da compensação, o que pode ocorrer de duas maneiras. A primeira é a compensação natural, que consiste em utilizar um ou outro órgão perfeito para substituir aquele que tem defeito. Citemos como exemplo o cego que desenvolve ao máximo o tato e a audição. A segunda é a superestrutura cultural que consiste em utilizar instrumentos para compensar a incapacidade do órgão com defeito. Assim, o cego pode ler em braille e o surdo-mudo se comunicar através da linguagem de sinais. Nestes dois casos,

esses indivíduos têm condições de se integrarem ao meio dos que vêem, ouvem e falam ... Portanto, para que os portadores de deficiência mental possam compensar os seus defeitos orgânicos é necessário que aprendam mais do que conceitos espontâneos, é preciso aprender os conceitos científicos que se formam na coletividade; em outras palavras, é preciso que encontrem sua fonte viva de desenvolvimento em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam em um nível superior a eles próprios (...).

Vale a ressalva que a aprendizagem é condição essencial para que se desenvolvam no homem as funções psíquicas superiores e ocorre mediada pelas interações que o sujeito estabelece com o meio ao longo de sua existência.

Por tudo isso, fica evidente a necessidade de conhecermos a origem e a constituição das ações a serem promovidas e mediatizadas pelas professoras na Educação Infantil Inclusiva, assim como em qualquer outro nível de ensino. Para tanto, precisamos saber como estes processos são estruturados em nível governamental e aplicados em tempo real e histórico e, nada mais adequado para viabilizarmos tal intento, do que desvelar e explicar como as professoras percebem e vivenciam suas ações e reações educativas.

3 METODOLOGIA

3.1 TÉCNICAS DE PESQUISA UTILIZADAS

Pesquisas documentais de fontes primárias retrospectivas e contemporâneas escritas, em associação com obtenção e análise de dados secundários, sendo as fontes dos documentos de origem pública (documentos oficiais e publicações parlamentares) ou particular, em conjunto com a realização de pesquisa de campo qualitativa e quantitativa descritiva exploratória.

3.2 PARTICIPANTES

A participação inicial das seis (n=6) professoras ocorreu mediante os seguintes critérios:

- a) identificação das EMEIS vinculadas à educação infantil na cidade de São Carlos, via site;
- b) contato pessoal com 22 educadoras que eram contratadas e lecionavam nas EMEIS listadas e que apresentavam as seguintes características:
 - b.1) estarem vinculadas à educação infantil há mais de 5 anos (não necessariamente na mesma instituição);
 - b.2) serem graduadas em pedagogia.

Após a realização das conversas iniciais, realizadas nas dependências dos centros nos meses de abril a junho de 2008 e constituídas por apresentações (minha e do trabalho), foi perguntado quais das educadoras estariam interessadas em participar da pesquisa.

Das 22 participantes iniciais, 12 se declararam desinteressadas por vários motivos: falta de tempo, cansaço, não entendimento nas suas atuações e falta de perspectivas com relação ao possível resultado obtido.

As dez (10) educadoras restantes concordaram em participar da pesquisa desde que:

- a) as conversas não fossem realizadas em seu ambiente de trabalho,
- b) que o anonimato fosse garantido e
- c) que elas pudessem escolher a forma de realização da entrevista (gravada ou escrita).

Mediante esta adesão inicial, passei-lhes um documento de consentimento livre e esclarecido que deveria ser preenchido até a realização da entrevista e solicitei a indicação de um local para que pudéssemos realizar tal procedimento.

Vale ressaltar que, das dez (10) educadoras que concordaram primariamente em tomar parte da pesquisa, quatro desistiram de sua participação já na realização da primeira entrevista.

Com relação à segunda entrevista, foram entrevistadas cinco professoras, como já comentado. O contato se realizou primariamente por telefone e, posteriormente, as entrevistas foram realizadas nos mesmos moldes da primeira.

Observação: com relação ao fato da inexistência da presença masculina na pesquisa, faz-se essencial duas colocações:

a) não houve nenhum interessado em participar do encontro inicial, realizado previamente à explicitação da pesquisa;

b) há textos (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002; VIANNA, 2001, por exemplo) que relatam a enorme presença feminina no magistério, notadamente na Educação Infantil, o que explica tal acontecimento.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

3.3.1 Características Comuns a Todas as Professoras Participantes

São mulheres entre 30 e 46 anos de idade (graduadas em Pedagogia e que atuam na Educação Infantil há mais de cinco anos, conforme já explicitado) que exercem suas atividades educativas em um único período diário (manhã ou tarde), sem professora auxiliar, em salas com 16 a 20 crianças entre quatro e cinco anos, sendo essa atuação profissional sua única fonte de renda..

Necessário ressaltar que os nomes das entrevistadas aqui relatados não correspondem à real identidade das professoras e foram escolhidos, com o prévio conhecimento e consentimento destas ou de suas famílias, como forma de homenagear algumas mulheres que muito ensinaram: Mariza e Helaine, duas de minhas primeiras professoras; Cândida e Cecília, minhas duas avós; Martha, uma de minhas tias e Nilce, minha mentora espiritual, estas quatro últimas já falecidas.

3.3.2 Características Particulares das Professoras Entrevistadas

Mariza

Casada, com dois filhos, atua em uma EMEI entendida como modelo para os padrões da cidade e que apresenta condições estruturais e materiais muito boas segundo seu relato, Ambiente de trabalho bom, com merenda de qualidade, sendo o acesso à EMEI facilitado, já que mora a dois quarteirões da escola.

Graduada em Pedagogia no ano de 1998 por uma Faculdade particular da região, iniciou sua carreira docente em uma escola de Educação Infantil particular.

Helaine

Solteira, sem filhos. Atua numa EMEI central que apresenta boas condições estruturais, materiais e de alimentação. Desde que iniciou suas atividades docentes, “há mais de dez anos”, está nesta EMEI.

Graduada em Pedagogia por uma Universidade pública da região.

Relatou que em sua EMEI há uma criança com Síndrome de Down.

Cândida

Divorciada, com uma filha. Atua em uma EMEI que apresenta condições estruturais e materiais razoáveis, mas com ambiente de trabalho ruim.

Graduada em Pedagogia por uma Faculdade Particular da região no ano de 2007.

Cecília

Casada, uma filha. Atua numa EMEI que apresenta boas condições estruturais, físicas e de trabalho.

Graduada em Pedagogia em uma Faculdade particular da região no ano de 2001.

Foi aluna especial em programa de pós-graduação stricto-senso no ano de 2007 em Universidade pública da região.

Relatou que há duas crianças especiais matriculadas na EMEI que trabalha (uma criança com baixa visão e uma criança com dificuldades motoras).

Martha

Casada, três filhas. Atua em uma EMEI que apresenta boas condições de trabalho.

Graduada em Pedagogia por uma Universidade pública da região no ano de 2002. Concluiu pós-graduação Lato Senso nesta mesma Universidade no ano de 2006, em área vinculada à Educação Infantil.

Não participou da segunda entrevista devido a problemas emocionais vinculados à perda do pai.

Nilce

Solteira, uma filha. Atua numa EMEI que apresenta boas condições estruturais, mas queixa-se de ações de vandalismo promovidas por alguns moradores nas dependências da EMEI.

Graduada em Pedagogia por uma Universidade pública da região no ano de 2004. Concluiu o curso de pós-graduação Lato Senso em 2006 em área não vinculada diretamente à Educação Infantil em uma faculdade particular da região.

3.4 COLETA DE DADOS

Realizada por meio de entrevistas estruturadas e constituídas pelas seguintes perguntas:

3.4.1 Primeira Entrevista

Realizada com seis professoras.

Questões:

- 1.1) Qual a sua história de vida?
- 1.2) Qual a sua história na Educação Infantil?
- 1.3) O que significa ser educadora para você?
- 1.4) Quais são suas certezas, dúvidas, satisfações e insatisfações com relação à sua atuação como educadora?

Importante ressaltar que, após o exame de qualificação, os professores componentes da Banca Examinadora sugeriram a realização de uma nova entrevista com as participantes, já que algumas situações relevantes mereciam uma maior explanação.

Acatada a sugestão, realizei nova entrevista, desta vez com a participação de cinco das seis professoras iniciais, já que a professora Martha alegou impossibilidade emocional de participar novamente da pesquisa, tendo em vista o falecimento de seu pai, fato prontamente entendido.

3.4.2 Segunda Entrevista:

Realizada com cinco professoras.

Questões:

- 2.1) O que significa Educação Infantil Inclusiva para você?
- 2.2) Qual a sua formação para atuação na Educação Infantil Inclusiva?
- 2.3) Quais as facilidades e dificuldades que você encontra para atuar na Educação Infantil Inclusiva?

3.5 LOCAIS DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

3.5.1 Primeira Entrevista

Das dez (10) professoras que se manifestaram interessadas em participar do estudo, quatro (4) prontamente me indicaram os locais de realização das entrevistas e os dias mais indicados: duas em suas casas (professoras Mariza e Cecília), uma na Pista de Saúde da UFSCar (professora Helaine) e a outra na Praça Quinze de Novembro (professora Cândida).

As demais seis professoras (6) ficaram de me telefonar marcando o dia e o local de realização das mesmas, sendo que obtive contato de três (3) delas. Destas, realizei entrevistas com duas (2) identificadas como professoras Martha e Nilce, que me questionaram a respeito do local escolhido pelas outras professoras para a realização da entrevista. Após minha resposta, elas escolheram o local: Martha preferiu a pista de Saúde da UFSCar e Nilce optou pelo antigo kartódromo de São Carlos.

A terceira professora que inicialmente realizou contato remarcou a entrevista por três vezes, sendo que quando nos encontramos relatou não se sentir à vontade para participar da mesma, situação que não tentei reverter.

3.5.2 Segunda Entrevista

Todas as cinco professoras (Mariza, Helaine, Cândida, Cecília e Nilce) foram entrevistadas no antigo kartódromo de São Carlos.

3.6 INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PERTINENTES:

As perguntas foram apresentadas verbalmente a cada uma das entrevistadas separadamente, sendo fornecidas explicações sobre as questões se e quando as entrevistadas assim solicitassem. Tal necessidade ocorreu quando na realização da questão 1.2., uma vez que as s professoras Helaine e Cândida não haviam detectado diferença entre esta questão a anterior. Sanada a dúvida, as entrevistas continuaram na seqüência determinada.

Importante ressaltar que a primeira entrevista foi realizada no período compreendido entre os meses de abril e setembro de 2008, sendo a segunda entrevista realizada entre os dias 15 e 23 de janeiro de 2009.

Todas as entrevistas foram gravadas em aparelho MP3 e, posteriormente, transcritas e lidas para as entrevistadas.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados a partir das seguintes diretrizes de análise:

Diretriz 1: Condições Subjetivas do Trabalho Docente.

Diretriz 2: Condições Objetivas do Trabalho Docente.

Diretriz 3: Condições Subjetivas e Objetivas do Trabalho Docente na Promoção da Inclusão-Exclusão de Crianças com Necessidades Especiais de Ensino na Educação Infantil da Cidade de São Carlos.

Necessário ressaltar os seguintes pontos:

a) as diretrizes aqui expostas devem ser entendidas como conjuntos de opiniões e/ou de compreensões que visaram agrupar semelhanças de vivências, entendimentos, (in)satisfações e (in)certezas expressas pelas professoras entrevistadas, uma vez que foram estabelecidas a partir dos objetivos determinados para a presente pesquisa e da coleta e análise dos dados obtidos nas duas entrevistas realizadas;

b) neste estudo, as professoras e suas práticas docentes não são consideradas de forma objetiva ou abstrata, mas percebidas e respeitadas como seres sociais, concretos e plurais, que se constituem histórica e socialmente, sendo o trabalho docente, conforme afirma Basso (1998, p. 21),

concebido como uma unidade (...) considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor- e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor. Estamos propondo (...) uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa.

4.1. DIRETRIZ 1: CONDIÇÕES SUBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE.

Condições subjetivas do trabalho docente são aquelas que se manifestam em todas as ações constituintes do processo de formação e atuação do professor, sendo representada pelos conceitos, atitudes e procedimentos aprendidos e assimilados no processo de educação formal de nível superior; pelo significado e sentido da ação docente considerados e vivenciados na

experiência profissional; pelo contato com seus colegas de atuação, superiores hierárquicos ou alunos; pela frequência a cursos de extensão, de aperfeiçoamento, de pós-graduação e/ou mediante outras formas de atualização e de formação continuada.

Segundo Basso (1988, p. 21):

as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente. O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido. Por exemplo, enquanto o processo de trabalho fabril é altamente objetivado, limitando a autonomia possível do operário na execução de suas tarefas, ao contrário, no caso do docente, seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma margem de autonomia maior, pois a presença de professor e alunos permite um a avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata.

A discussão desta diretriz se inicia pela constatação de uma “divisão” igualitária com relação à formação universitária das professoras entrevistadas no tocante ao caráter público ou privado das instituições responsáveis pelas graduações em Pedagogia cursadas pelas mesmas, conforme relatos descritos a seguir.

Mariza: *“...sou formada em Pedagogia pela ... (Faculdade particular da região) há 10 anos. Ela não era muito boa, mas sempre fui aplicada e estudei para ser uma professora de recursos. Sempre desejei ser professora, e das boas.”*

Helaine: *“Fiz Normal e Pedagogia (Universidade Pública) e optei por seguir na Educação Infantil.”*

Cândida: *“Fiz Normal e depois de um tempo fiz Pedagogia aqui, lá na ... (Faculdade particular de Pedagogia da região).”*

Cecília: *“Por conta desta minha fascinação, sempre pensei em ser professora de Educação Infantil e, por isso, fiz Pedagogia aqui na (diz o nome da Instituição particular). Sempre pensei assim.”*

Martha: *“Sempre pensei em ser professora de crianças. Para tal, resolvi fazer Pedagogia aqui na (em uma Universidade pública da região) ... “*

Nilce: “Como eu disse, desejei desde sempre ser professora, pois tenho ótimas referências na minha casa. Fiz Pedagogia aqui (em uma Universidade pública da região).”

Tal realidade, que vai de encontro aos dados relatados por Palma Filho (1991) e Basso (1994), que indicavam, respectivamente, uma maior formação universitária obtida em faculdades particulares, como afirmado pelo primeiro autor, e em universidades públicas, conforme relatado por aquela última.

Este fato, provavelmente, pode ser explicado pelo fato de a cidade de São Carlos e região se apresentarem “cercadas” por Universidades Públicas, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades Privadas que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia nos períodos integral, matutino ou noturno.

Ainda no que concerne à formação para a docência, Lima (2002, p. 206-7) esclarece que:

a formação de professores é aqui entendida no contexto da superação da concepção de conhecimento científico como nocional e imutável.

(...) não é (...) tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles.

O modelo da racionalidade técnica, então, não mais dá conta da formação dos professores; trata-se antes, de considerar a chamada *racionalidade prática* como mais capaz de fazer face à situação assim caracterizada. Isso porque esses profissionais constroem o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Conseqüentemente, sua formação precisa ser concebida como um continuum, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida.

Knowles, Cole e Presswod (1994) esclarecem que a formação para a docência, se constitui de um processo continuum, onde o professor constrói seu conhecimento profissional de forma processual e idiossincrática, de modo a superar a racionalidade técnica e transformando-a em racionalidade prática, sendo necessários ao professor, vários momentos de aprendizagem, de modo a capacitá-lo à efetivação de uma adequada ação profissional:

Para Mizukami e colaboradoras (2002, p. 12):

aprender a ser professor... não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, ale, de

conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Fávero (1981) complementa tais idéias, ao afirmar que a formação docente consiste em um processo resultante de condições históricas e vinculado à realidade concreta determinada. Para esta autora, a formação do educador só existe a partir da relação com os outros, de uma relação com a totalidade, de uma aguda consciência da realidade aonde irão atuar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) ressaltam que, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), o local de trabalho dos professores (a escola) assumiu uma nova função: a de ser um espaço de formação docente ou formação continuada em serviço, o que, aparentemente, estimulou, facilitou e ampliou a discussão e a busca da identidade profissional dos docentes, especialistas e funcionários da educação na atual conjuntura política, histórica, cultural e educacional brasileira.

Especificamente com relação à preparação para a docência no âmbito da educação infantil, esta tem sido, nas palavras de Oliveira (2007, p. 16),

uma questão polêmica que, no contexto brasileiro, se insere nos embates teórico-metodológicos acerca da formação dos profissionais da educação básica, principalmente no que diz respeito à organização dos cursos de formação diante das legislações destinadas a essa finalidade.

No tocante à aquisição de conhecimentos entendidos como essenciais a uma adequada atuação docente neste nível da educação básica durante a formação superior, as respostas são díspares.

Mariza: *“Não percebo minha graduação como fator diferenciador na minha formação. Ela serviu como um passo inicial na minha atuação.”*

“Aprendi a ler na Faculdade. Como achava que precisava ter mais conhecimentos do que aqueles que tinha, li muito, o que me fez gostar ainda mais de um bom livro.”

“Todo conhecimento que tenho, procuro ampliá-lo, melhorá-lo. Quero saber e ensinar cada vez mais e melhor. Sabe como é que é, uma fez professora, sempre professora...”

Helaine : *Não aprendi na Pedagogia o que devo fazer.*

Cecília: *“Aprendi muito lá (na Faculdade). Grande parte dos conhecimentos que tenho e que aplico são de lá.”*

“Não me arrependo...faria Pedagogia de novo. Sinto muita falta da Faculdade.”

Cândida: *“Fiz Pedagogia porque tive de fazer.”*

Para que uma análise adequada possa ser realizada com relação a este tema, algumas concepções necessitam ser explicitadas, já que ninguém se torna um educador a partir da mera aquisição e domínio de diferentes conhecimentos, estudo de algumas teorias pedagógicas ou simplesmente após o término de um curso superior de Licenciatura, como bem explicitou Mizukami e colaboradoras (2002).

Para Fávero (1981, p. 13), esta formação à docência é resultante:

sobretudo, num comprometer-se profundo, como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa. Em particular, a partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo em ato, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos.

Freitas (2002) expõe que, em uma concepção Histórico-Cultural de estudo e busca de entendimentos sobre os seres humanos (as professoras) e suas formações-ações docentes, é imprescindível que estes sejam compreendidos de modo a refletirem sua totalidade, já que se constituem como membros da espécie humana, participantes do processo histórico, sujeitos da sociedade em que vivem e constituídos a partir de uma articulação dialética dos aspectos externos e internos que são por eles modificados ou mantidos.

Dito de outra forma, as professoras entrevistadas são percebidas como seres concretos, plurais, históricos e culturais, sendo suas formações-atuações docentes extremamente complexas. Relembrando as palavras de Basso (1998, p. 21), *“o trabalho docente concebido como unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção, seu desenvolvimento.”*

Entretanto, estas amplas relações raramente são estimuladas nas políticas brasileiras de formação docente, o que motivou à realização de estudos sobre a necessidade de se redimensionar a forma de se olhar e de se promover a formação e a prática docente, conforme nos reportam Basso (1998), Gonçalves (1996) e Marim (2003) entre outros, sendo que muitos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de desvelar as relações entre conhecimento e saber(es) do professor (CARTER, 1990; GONZÁLEZ, 1995; MARCELO, 1999), interesse técnico e interesse

prático (GIMENO, 1986; SCHÖN, 1983, 1987) e aquisição e integração do conhecimento do professor (PACHECO; FLORES, 1999).

Carvalho (2004, p. 56) sintetiza muito bem a necessidade de se reestruturar a formação e a prática docente:

(...) se nós somos nossas ações, nós nos fazemos pelo agir (fazer e dizer) e a prática, por exemplo, a docência envolve uma pessoa (o professor) em seu fazer (atividade) e dizer (consciência), então desvelar a identidade de uma pessoa, pressupõe estudá-la em sua totalidade, mas em especial na sua atividade e consciência; não como coisas justapostas, mas como uma unidade que constitui a pessoa.

Necessário ressaltar que no tocante ao entendimento aqui adotado sobre o que seja e como se constitui o conhecimento (docente), faço valer as palavras de Afanassiev (1963, p. 181-3):

O conhecimento é reflexo do mundo objetivo e de suas leis no cérebro do homem. A fonte de conhecimento é o mundo exterior que rodeia o homem. Êle atua sôbre o homem e provoca nêle sensações, representações e conceitos correspondentes (...).

O reconhecimento do mundo objetivo, de seus objetos e fenômenos, como única fonte de nossos conhecimentos é a base da teoria do conhecimento marxista, materialista dialética. (...)

A diferença radical da teoria marxista do conhecimento consiste em que na base do processo do conhecimento foi colocada a prática, a atividade material, produtiva dos homens. No curso dessa atividade, os homens conhecem os objetos e fenômenos. Na filosofia do marxismo, a prática aparece como o ponto de partida, a base do processo de conhecimento e o critério da verdade, do acêrto do conhecimento. (...)

A prática é a atividade dos homens na transformação da natureza e da sociedade. Sua base é o trabalho, a produção material. Além disso, fazem parte da prática a luta política, a luta de classes, o movimento de libertação nacional, assim como a experimentação científica. A prática possui caráter social. Antes de tudo, ela não é a atividade de pessoas isoladas, mas de grandes agrupamentos de homens, de todos os trabalhadores, daqueles que produzem os bens materiais. (...)

A prática é o ponto de partida e a base do conhecimento.

Complementando estas idéias, Rosental (1956, p. 43-4) expõe que:

o conhecimento não constitui um objetivo em si mesmo. O conhecimento ajuda o homem a transformar a natureza, a solucionar as questões da vida social. A prática é que coloca diante do conhecimento os objetivos, e que lhe apresenta as questões. Dando resposta a essas questões e atendendo a êsses objetivos, que surgem na atividade prática do homem para transformar a natureza e a vida social, o conhecimento se desenvolve e explica os fenômenos que nos rodeiam.

Assim, no contexto do presente estudo, quando é reportada a temática ‘conhecimentos necessários à ação docente, me refiro àqueles conceitos que Gimeno (1988, p. 216) explicita como “*concepções globais, preferências pessoais, conjunto completos de argumentações, nem*

total nem coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem como uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem”.

Em outras palavras, os conhecimentos que constituem uma ação docente adequada, são aqueles saberes contextualizados por um sistema de práticas educativas formais concretas, que refletem as concepções teóricas, práticas, políticas, sócias, históricas, culturais, religiosas e existenciais do professor atuante no processo educativo (a ser) viabilizado.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 22)

as características do conhecimento profissional, ligadas especificamente a uma actividade, a um contexto prático e a uma intencionalidade, integram-se numa teoria prática da educação à qual subjaz um saber orientado para a acção.

Como é evidente, a abordagem do conhecimento do professor depende muito do modo como se perspectiva conceptualmente a educação e o ensino. Os que reclamam uma cientificidade para o processo de ensino e aprendizagem partem do princípio de que a educação é uma actividade teórica, com uma fundamentação científica de que resulta um conhecimento coerente e abstracto.

Pelo contrário, os que defendem uma normatividade didáctica encaram a educação como um acto racional que obedece a uma teoria tecnológica (organização dos meios segundo as teorias científicas para obter os objectivos previamente estipulados) na base de um conjunto de regras e normas aplicadas mediante um saber técnico.

Por sua vez, os que se baseiam num pragmatismo didáctico definem a educação como uma actividade de prática, intuitiva e criativa, só possível pela existência de um conhecimento algo idiossincrático resultante da experiência e da subjectividade do professor.

Independentemente das distintas orientações conceptuais muitas vezes impostas pelas correntes pedagógicas, a educação e o ensino, são, pela sua natureza, actividades práticas (...) cuja finalidade consiste em formar os discentes em certos sentidos que são considerados convenientes.

Isto posto há grandes indícios da necessidade de que a formação dos educadores brasileiros deva ser repensada, sendo necessário, também, uma diferente conceptualização do trabalho na escola e a reestruturação desta, de modo a constituí-la, efetivamente, como centro *“de inquirição crítica nos quais professores possam produzir conhecimento ao intervirem em situações educacionais complexas e difíceis”*, conforme afirmam Anderson e Herr (1999, p. 14).

Correlatamente, de modo a resolver tais pendências, Oliveira (2007, p. 241) explicita a necessidade de que os seguintes aspectos sejam considerados e promovidos, principalmente quando pensamos na formação para a docência na Educação Infantil:

estabelecimento de critérios, construídos coletivamente para o planejamento e desenvolvimento do trabalho voltado para as especificidades da educação infantil;

realização de pesquisas e atividades de extensão para ampliar a compreensão das especificidades da educação infantil no âmbito de um trabalho coletivo envolvendo universidade e comunidade;

articulação do trabalho desenvolvido na Universidade com a real situação das instituições de educação infantil onde trabalham muitos dos licenciados.

Com relação à temática significado social do trabalho docente, antes de apresentar as respostas fornecidas pelas entrevistadas, entendo como essencial explicitar as diferenças existentes entre atividade e ação.

Vamos a elas por meio de um exemplo fornecido por Leontiev (1978, p. 77 e 79):

chamaremos ações aos processos em que objecto e o motivo não coincidem. Podemos dizer, por exemplo que a caçada é a actividade do batedor, e o facto de levantar a caça é a sua acção. (...)

A decomposição de uma acção supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de reflectir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objectivo da acção e o seu objecto. Senão, a acção é impossível, vazia de sentido para o sujeito. Assim, se retornarmos o nosso exemplo do batedor, é evidente que a sua acção só é possível que reflecta as ligações que existem entre o resultado que ele goza antecipadamente da acção que realiza pessoalmente e o resultado final do processo da caçada completa, isto é, o ataque do animal em fuga, a sua matança, e por fim, o seu consumo. Na origem, esta ligação é percebida pelo homem sob a sua forma sensível, sob a forma de acções reais efectuadas pelos outros participantes do trabalho. As acções comunicam um sentido ao objecto da acção do batedor. O inverso é igualmente verdadeiro: só as acções do batedor justificam as acções dos homens que espreitam o animal e lhe dão um sentido; sem a acção do batedor, a espera seria desprovida de sentido e injustificada. Assim, estamos perante uma relação, uma ligação que condiciona a orientação da actividade. Esta relação é, todavia, fundamentalmente diferente das relações que governam a actividade do animal. Ela cria-se no seio de uma actividade humana colectiva e não poderia existir fora dela. Aquilo para que é orientada a acção governada por esta nova relação pode em si não ter sentido biológico imediato para o homem e mesmo contradizê-lo. Por exemplo, assustar a caça é em si desprovido de sentido biológico. Isso só toma um significado nas condições do trabalho colectivo. São elas que conferem a esta acção o seu sentido humano e racional. Com a acção, esta “unidade” principal da actividade humana, surge assim a “unidade” fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo que a sua actividade se orienta.

Para Basso (1998), é graças à vivência social que o homem vai constituindo suas formas de pensar, agir e interagir no mundo e com as outras pessoas, ou seja, vai generalizando e fixando suas práticas e formas de viver. Em outras palavras, é na vida diária que o homem se apropria de um sistema de significações historicamente e culturalmente elaborado.

Especificamente no caso do significado do trabalho docente, este é constituído pela ação de ensinar tudo que não é reiterativo na vida social, sendo o professor responsável pela mediação do processo do conhecimento pelo aluno. Visto desta forma, a ação docente é constituída por um conjunto de ações intencionais e conscientes a serem realizadas pelo aluno e mediadas pelo professor.

Com relação à mediação exercida pelo professor, esta é entendida como categoria fundamental do pensamento dialético, já que expressa o nexos, o vínculo e a passagem entre dois momentos de desenvolvimento e o movimento.

Segundo Bottomore (2001, p. 263-4) mediação:

é uma categoria central da DIALÉTICA. Em um sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Como tal, figura com destaque na epistemologia (...) e na LÓGICA em geral, dando conta dos problemas do conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas do silogismo –ou “inferência mediata”– do outro. Desse modo, as diversas formas e variedades de conhecimento podem ser afirmadas em termos de terminadas regras e procedimentos formais que, porém, devem ter sua explicação e justificação no estudo do ser, e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica. É por isso que a categoria de mediação adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista, que se recusa a admitir a autonomia de qualquer ramo tradicional da filosofia e trata seus problemas –e portanto também os da “mediação” herdados da lógica e da epistemologia tradicionais, e num sentido especial (como o “meio-termo” ou a média) da ética aristotélica –como partes integrantes de um estudo adequado do ser social, com a TOTALIDADE de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas.

Já para Vigotski (2007; VYGOTSKY, 1989), o processo de mediação consiste na ação de intermediação exercida entre o homem e o mundo físico e social pelo uso de instrumentos ou signos.

Entende-se por instrumentos os elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho que são capazes de ampliar as possibilidades de transformação do meio cultural e social em que está inserido. Ele é feito, ou busca especialmente o alcance objetivo, como no caso de uma criança que se utiliza um banco para alcançar uma lata de biscoito que está guardada encima do armário.

Já os signos são entendidos como elementos que representam ou expressam objetos, eventos ou situações. Agem como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho a auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Seu uso gera novas relações com o ambiente e também uma nova organização do próprio comportamento humano. São entendidos como mediadores de natureza psicológica, uma vez que interpretam e-ou rerepresentam dados da realidade, mesmo com elementos ausentes. O uso de um símbolo, ou de uma imagem, como um cartaz afixado em um hospital composto pela imagem de uma enfermeira com o dedo indicador de uma das mãos colocado transversalmente à boca, significa um pedido de silêncio.

Para Oliveira (1993, p. 30-1),

são inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de

signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica.

De modo a maximizar o entendimento do que sejam significado e sentido da ação docente, utilizo a seguinte asserção proferida por Basso (1998, p. 26), *“considerado o objetivo do professor, ou seja, o significado da prática docente, é preciso descobrir o que motiva, o que incita o docente a realizá-la; em outras palavras, qual o sentido desta atividade para o professor”*.

Após estas explicações, apresento as respostas emitidas pelas entrevistadas.

Mariza: *“Não entendo por que a juventude de hoje não deseja abraçar a carreira... será que eles não têm consciência do quanto é importante nossa tarefa? Será que eles têm dimensão do que seja ser professora?”*

Martha: *“Sei e sinto o valor que a sociedade dá à educação, mas eu também sei e sinto o quanto isto é importante para mim. Faço da minha atuação na EMEI uma forma de melhorar o nível de educação do povo, e recebo um grande amor das crianças.”*

Mariza: *“A sociedade de hoje não valoriza o trabalho educativo. Não dá valor ao que fazemos. Esquece que a educação pode mudar muita coisa na vida, na sociedade...”*

Cecília: *“Sou do tempo que ser professora era ser importante...quando comecei ainda era assim...hoje é diferente...mas ainda somos socialmente relevantes...mas já fomos mais.”*

“Tenho para mim que o mundo ainda vai nos dar valor, mas não sei quando. Acho engraçado como as pessoas entendem uma mesma coisa de maneiras, de formas tão diferentes.”

Retornando à relação significado e sentido da ação docente, Basso (1994, p. 101) afirma que:

considerando a atividade do professor, sempre que o sentido pessoal do trabalho for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, ou seja, o trabalho ‘somente um meio para satisfazer necessidades’, não haverá correspondência com o significado dado pelo conteúdo ou objetivo dessa atividade fixado socialmente –mediação do professor no processo de apropriação, pelo aluno, dos instrumentos culturais básicos. Nesse caso, o seu trabalho se torna alienado.

Assim, o trabalho alienado distancia o docente de seu trabalho docente, desmotivando-o e dificultando, senão impedindo, o estabelecimento de uma conexão entre o homem (professor) e a sociedade.

Por alienação é entendido o processo histórico-social onde o produto do trabalho humano se torna independente, autônomo, escapa do controle racional e finaliza sendo hostil ao seu criador.

Segundo Bottomore (2001, p. 5):

no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e –além de, e através de [1], [2] e [3]- também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “auto-alienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação). (...)

A maioria dos teóricos da alienação estabeleceram uma distinção entre diferentes formas desse fenômeno. Por exemplo, Schaff (1980) encontra duas formas básicas: alienação objetiva (ou simplesmente alienação) e alienação subjetiva (ou auto-alienação). E. Schachtel vê quatro formas (a alienação do homem em relação à natureza, em relação a seus semelhantes, em relação ao trabalho de suas mãos e espíritos, e em relação a si mesmo). M. Seeman aponta quatro outras (impotência, falta de significação, isolamento social, falta de norma e autodistanciamento). (...)

Dependendo da interpretação da essência da alienação, os meios recomendados para sua superação também têm sido distintos. Aqueles que consideram a auto-alienação como um fato “psicológico” questionam a importância, e até mesmo a relevância de qualquer modificação externa nas “circunstâncias” e sugerem que o esforço moral do indivíduo, “uma revolução interior”, é a única cura. E aqueles que consideram a auto-alienação como um fenômeno neurótico são coerentes ao oferecer para ela um tratamento psicanalítico. No outro extremo, estão os filósofos e sociólogos que se afeiram a essa variante degenerada do marxismo que é o “determinismo econômico” e consideram os indivíduos como produtos passivos da organização social (e em particular, da econômica). Para esses autores marxistas, o problema da desalienação reduz-se ao problema da transformação social, e este ao problema da abolição da propriedade privada.

Em contraposição às duas interpretações apresentadas, foi proposta uma terceira concepção, em que a desalienação da sociedade está intimamente ligada à desalienação dos indivíduos, de tal modo que é impossível realizar uma sem a outra, ou reduzir uma à outra. É possível criar um sistema social que seja favorável ao desenvolvimento de pessoas desalienadas, mas não é possível organizar uma sociedade que produzisse automaticamente tais pessoas. Um indivíduo só se pode transformar num ser não alienado, livre e criativo por meio de sua própria

atividade. Mas não só a desalienação não pode ser reduzida à desalienação da sociedade, como esta, por sua vez, não pode ser concebida simplesmente como uma mudança na organização da economia que será seguida automaticamente por uma mudança em todas as outras esferas ou aspectos da vida humana. Longe de ser um dado eterno da vida social, a divisão da sociedade em esferas mutuamente independentes e conflitantes (economia, política, direito, artes, moral, religião, etc.) e a predominância da esfera econômica são segundo Marx (2002), características de uma sociedade alienada. A desalienação da própria sociedade é, portanto, impossível, sem a abolição da alienação que as diferentes atividades humanas guardam umas das outras.

Felizmente, mediante análise das respostas emitidas pelas professoras, é possível inferir que estas não se tornaram, nem permanecem, alheias à ação docente.

Mariza: *“Para mim... ensinar é muito gratificante, até porque aprendo quando ensino. Aprendo o que dá certo, o que dá errado, o que devo fazer e o que tenho que ensinar. Aprendi muito com os meus aluninhos, que são meus professores, muitas vezes.”*

“Fico chateada com as professoras alienadas, que só reclamam do salário. Ninguém entre na educação sem saber o quanto vai ganhar, como vai trabalhar...”

Helaine: *“Sei que para trabalhar com as crianças lá na EMEI tenho determinados deveres... sei que não é fácil e que tenho que me empenhar.”*

Cecília: *“Muito do que sou vem da minha consciência da importância do trabalho de ensinar. Tenho certeza que falta esta consciência em muitas professoras e não quero ser uma delas. Ensinar a criança envolve muita consciência, muito trabalho...”*

“Ser professora é, para mim, uma profissão de fé e de muito estudo. É, antes de tudo...doação. É tudo...se temos uma boa professora, temos uma possibilidade maior de sermos melhor do que aqueles que não têm.”

Nilce: *“Não me sinto uma pessoa alienada...mas tenho receio de me tornar uma. Procuo sempre estudar e saber o porquê das situações e realidades. Busco sempre me renovar e estudar. Também procuro me modificar sempre para melhor.”*

“Sei que minha atuação docente, o papel que devo exercer na minha atuação no processo educativo das crianças exige um nível significativo de conhecimentos e tenho pela minha ação docente um respeito enorme.

Após a análise destas respostas, fica evidente uma adequada sincronia entre o significado social e o sentido pessoal manifesto com relação à ação docente, o que demonstra uma vinculação responsável e não alienada das entrevistadas com o papel a ser exercido por uma docente na Educação (Infantil) na sociedade contemporânea.

Mediante o exposto, ressalto a importância de se desvelar não só o que subjetivamente constitui uma ação docente, mas também da necessidade de se explicitar as condições objetivas que constituem a atuação profissional destas professoras, o que nos leva à segunda diretriz pois conforme afirma Veiga (2006, p. 31), *a profissionalização não se resume à formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação, e que respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional.*

4.2 DIRETRIZ 2: CONDIÇÕES OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE

As condições objetivas de trabalho docente são aqui entendidas, conforme explicitação fornecida por Basso (1998, p. 21), como *“(...) as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática –participação no planejamento escolar, preparação de aula etc.- até a remuneração do professor”* associadas às condições de infra-estrutura material e física da escola.

Início a diretriz com um problema atualíssimo com relação à atividade docente: o retorno financeiro do trabalho docente, já que, apesar de ficar evidente o estabelecimento de uma sincronia entre o significado social e o sentido pessoal com relação à ação docente, as entrevistadas não se sentem satisfeitas e reconhecidas financeiramente, como se pode observar nas seguintes respostas:

Mariza: “...não ganhamos bem pelo que fazemos, mas ninguém entra enganada. Sabemos quando e quanto vamos ganhar né... não agüento reclamações quanto a isso. Não tá feliz, arruma a caixinha de giz e vai embora.

Helaine: “Ser professora de Educação Infantil seria muito melhor se ganhássemos justamente. É um dos piores pagamentos na Educação ...mas eu gosto do ambiente, das crianças...”

Cândida: “O pior da Educação Infantil é o pouco pagamento...ganho pouco, mas é certo. É pouco pelo trabalho que eu tenho...mas é certo...o que posso fazer?”

Cecília: “O que mata a gente é o salário pequeno. Somos muito mal pagas pela influência que temos na educação do povo brasileiro...quem sabe um dia tudo mude para o nosso lado?”

Martha: “Um dos fatores desanimadores da atuação é o baixo salário, mas eu já sabia que seria assim...assim não reclamo...muito.

Salário, de acordo com Bottomore (2001, p. 331) é:

a forma monetária pela qual os trabalhadores são pagos pela venda de sua FORÇA DE TRABALHO. O nível dos salários corresponde ao preço da força de trabalho, que, como os outros preços das outras mercadorias, flutua em torno do VALOR, da mercadoria força de trabalho, conforme as situações específicas de demanda e oferta, neste caso no mercado de trabalho. Ao contrário de outras mercadorias, porém, a força de trabalho não é produzida sob relações capitalistas de produção, e o seu valor não passa, deste modo, pela transformação em preço de produção enquanto preço em torno do qual, como acontece com as outras mercadorias, o preço de mercado flutua. (...) O valor da força de trabalho, nesse sentido, permanece não transformado.

De forma complementar, valor não é uma coisa nem uma propriedade intrínseca das coisas. É uma relação social de produção. Marx (2002) distingue historicamente diversas relações de valor, desde as mais simples (a troca) até as mais desenvolvidas (o dinheiro).

Este, segundo Bottomore (2001), não é uma coisa nem um “objeto mágico” e constitui uma relação social de produção e representa o equivalente geral no qual se reflete o mundo inteiro das mercadorias. O dinheiro se torna independente da relação social de valor e se torna autônomo, convertendo-se em um sujeito de vida própria e transformando-se em um fetiche. Seu

poder não é mais do que o poder social das classes que detêm as posses (financeiras, de mercadorias, de terras).

Com relação a este tema, em pesquisa realizada pelo INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (1999), o magistério, uma das maiores categorias profissionais do país, (sobre)vive mediante uma significativa perda de poder aquisitivo e que se configurou como um processo de desvalorização social do magistério, sendo de R\$580,00 mensais a remuneração média do docente brasileiro, o que provoca um empobrecimento relativo dos professores.

Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 80):

observamos que, na década de 1990, em todo o Brasil, levas de docentes abandonaram a profissão pela impossibilidade de subsistirem do seu próprio trabalho.

(...) Em Mato Grosso do Sul, estado que possui uma das pecuárias mais ricas do Brasil, o então presidente da Federação dos Trabalhadores da Educação, François Vasconcelos, denunciou que ‘todo dia no Diário Oficial’ saía uma lista com nomes de professores exonerados e que ‘o principal motivo’ continuava sendo ‘o baixo salário’. Enquanto isso, no estado de São Paulo, ‘onde o magistério já foi reduto das mocinhas endinheiradas nos anos 50’, a política salarial espantava os futuros candidatos a uma vaga de professor, revelando ‘perda de glamour’ à medida que o ensino público caía em descrédito. A propósito, uma matéria publicada na segunda metade da década de 1990, no jornal O Estado de São Paulo, informava que:

‘Hoje em dia a maioria desses cursos [de magistério] recebe apenas garotas de classe média baixa que, entre trabalhar de balconista em uma loja ou ensinar a cartilha no primário, optam pela sala de aula –mesmo com salários que, em geral, não passam dos R\$230,00 para iniciante. São elas, mesmo sem grande preparo, que darão aulas na rede pública’.

Finalizo os comentários sobre este tema com nova citação de Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 84):

não vemos saída para a tragédia educacional brasileira sem uma política de financiamento que supere os três grandes problemas que hoje situam a escola pública num patamar desolador: acesso, permanência e aprendizagem efetiva do conhecimento. Nas duas últimas dimensões da crise –permanência e aprendizagem efetiva- o professor desempenha um papel fundamental. Sem sua adequada formação e remuneração, a escola pública continuará naufragando.

Com relação às “diversidades” ou contradições que constituem a Educação Infantil, algumas manifestações de surpresa e-ou insatisfação podem ser verificadas na seqüência de respostas a seguir.

Mariza: *“A educação infantil é formada por contradições: educar ou cuidar; aluno ou criança, professora ou educadora?”*

Helaine: *“A Educação Infantil é cheia de oposições...cheia de certos e errados, cheia de pode e não pode...”*

Cecília: *“Acho que a vida é feita disso...de contradições, de possível e de impossível. Veja a Educação Infantil...saiu de uma forma de atendimento para uma forma de educação. Como se costuma dizer na EMEI, do cuidar para o educar. Não pode ser os dois?”*

Martha: *“A vida é feita de contradições, e isso não é diferente aqui. Não sabemos o que será amanhã, mesmo tendo o hoje. Tudo tem mudado rapidamente.”*

“A educação é uma torre de Babel...cada um falando um idioma diferente...cada um no seu mundo...políticos, professores, alunos...cada um no seu mundo, num mundo só.”

Nilce: *“Vivemos num país repleto de discrepâncias, de diferenças, com pessoas muito diferentes... Minha práxis deve ser eficiente em todas estas circunstâncias... Não é fácil, mas neste mundo globalizado, contraditório, dominante...devo, quero realizar um trabalho que promova benefícios em todos para todos...”*

Bottomore (2001) explicita que contradição é uma categoria fundamental da lógica dialética, sendo a identidade seu extremo oposto. Algo é idêntico quando não se pode distinguir uma diferença, e quando esta se aprofunda há contrariedade e contradição. Quando a oposição se acentua, a contrariedade se transforma em contradição. Neste caso, os pólos opostos já não são diferentes, mas contraditórios e antagônicos (não podem conciliar-se).

De forma complementar, Bottomore (2001, p. 219-20) afirma que:

a realidade é dialética porque as modificações nela ocorridas nascem das contradições (...). Os não-marxistas têm dificuldades de aceitar as contradições, e os marxistas discutem entre si sua natureza. (...)

Para compreender as contradições, basta reunir várias categorias (...). Primeiro, os pólos de uma contradição estão encerrados em um todo e são, portanto, inteiramente relacionados.

Segundo, as próprias contradições refletem a negatividade da realidade por meio da qual a multiplicidade nasce da unidade. Nem todas essas contradições são formais, como “*a* é vermelho e *a* não é vermelho”. As contradições formais constituem um caso especial de “*a* é H e *a* é G”, que representa uma multiplicidade –H e G- dentro da unidade –*a*- e portanto é o tipo básico de contradição. Se H e G fossem determinações externas, como na teoria platônica da predicação, não haveria tensão entre a unidade de *a* e suas determinações. Mas, no caso, as determinações são internas.

Terceiro, a tensão entre a unidade e a multiplicidade resolve-se pela mudança. O tipo específico de mudança é determinado pelas tendências associadas a cada pólo da

contradição. A interação dessas tendências é uma negação da negação; a negação original é a postulação da multiplicidade dentro de um todo unitário e a negação subsequente é a mudança provocada pela tensão entre a unidade e a multiplicidade dentro de um todo unitário e a negação subsequente é a mudança provocada pela tensão entre a unidade e a multiplicidade.

Para Frigotto (1987, p. 71) a dialética é entendida “como a arte do diálogo” ou “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”.

Em uma visão marxista, Bottomore (2001, p. 101) explicita:

a dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a)um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b)um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; e (c)o movimento da história: dialética relacional.

Marx, partindo do entendimento de que se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório), percebeu a necessidade desenvolver um método que servisse como instrumento para a interpretação da realidade, visão de mundo e práxis mas, segundo Bottomore (2001), não chegou a explicitá-lo em seus escritos.

Neste momento, alguns esclarecimentos se fazem necessários.

Bottomore (2001, p. 258-9) considera o materialismo dialético como a filosofia do marxismo, tornado-o distinto do materialismo histórico, entendido por ele como a ciência marxista e assim os define:

o materialismo dialético constituiu-se pelo cruzamento e a união de duas filosofias burguesas: o materialismo mecanicista da Revolução Científica e do Iluminismo e a dialética idealista de Hegel. O mecanicismo do primeiro, que incompatível com a dialética, e o idealismo da segunda, que é incompatível com o materialismo, são rejeitados como ‘metafísicos’ e ‘ideológicos’. O resultado é uma filosofia no sentido de uma visão do mundo, uma visão comunista de mundo. (...)

A combinação do materialismo com a dialética modifica ambos. Bem compreendido, o materialismo do materialismo dialético não é, como seu ancestral tradicional, reducionista. Não reduz as idéias à matéria, afirmando sua identidade final. Sustenta, dialeticamente, que o material e o ideal são diferentes, na realidade, opostos, mas existem dentro de uma unidade na qual o material é básico ou primordial. A matéria pode existir sem o espírito, mas o inverso não pode ocorrer. (...) O componente dialético afirma que a realidade concreta não é uma substância estática numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica.

Assim, as leis fundamentais do materialismo dialético são: (1)a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias; (2)a lei da unidade dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade de contrários ou contradições; (3) a

lei da negação da negação, que pretende que, no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese).

Com relação ao que representa materialismo histórico, Bottomore (2001, p. 259-60) explica que este:

designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista. (...) designa uma visão do desenvolvimento da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes. (...)
Rigorosamente falando, o materialismo histórico não é uma filosofia: parece melhor considerá-lo antes como uma teoria empírica (ou talvez, mais exatamente, como uma coleção de teses empíricas).

Contraditoriamente, alguns pesquisadores (LIMA, 2008; PIRES, 1997, NASCIMENTO, 2007, entre outros) afirmam ser o materialismo histórico-dialético, a tese, o método formulado por Marx, já na publicação do Manifesto Comunista de 1848.

Retornando às respostas das professoras, uma das contradições verificadas nas respostas diz respeito ao porquê da Educação Infantil. Com relação a este tópico, Oliveira (2002) afirma que a concepção assistencialista predominou por muito tempo nesta etapa da Educação Básica. Exibindo um modelo materno-familiar de cuidado e educação, pouco, ou nada, exigia em termos de conhecimentos mais elaborados sobre as funções da Educação Infantil e das características desenvolvimentais, históricas e culturais das crianças atendidas.

Já o modelo higienista de educação de crianças defendia a necessidade de conhecimentos e habilidades preponderantemente vinculados ao desenvolvimento físico, contrariamente àqueles requeridos no modelo recreacionista, que prioriza o lazer na orientação da infância.

Atualmente, conforme afirmam Pereira e Teixeira (2008, p. 105-6):

o reconhecimento da função eminentemente pedagógica do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, visando ao seu crescimento multidimensional, significa a possibilidade de superação da visão assistencialista ou compensatória de carências culturais que, historicamente, tem caracterizado as ações governamentais nesse setor. A educação infantil deixa, assim, de desempenhar o papel de guarda de crianças ou de preparatória para o ensino regular. Na perspectiva atual, o trabalho pedagógico tem por objetivo atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária a partir de uma visão da criança como criadora, ser histórico, sujeito de direitos, capaz de estabelecer múltiplas relações e produtora de cultura.

Um outro tema verificado nas respostas emitidas pelas professoras –dominação- se fez relevante.

Mariza: *“...a Educação Infantil é dominada pelas demais. A criança ainda é dominada pelo adulto. Eu tento não dominar a criança...acho que conquistá-la é melhor para ela e pra mim mesma.”*

“Há uma hegemonia na forma de trabalho, uma forma só, forma mandada, forma escolhidas pelos políticos.”

Cândida: *“Tá tudo dominado...a educação, a política...a criança. Manda quem pode...obedece quem tem juízo, não é isso?”*

O item dominação pode ser entendido como o processo de submissão e subordinação de uma classe social a outra que se exerce coletivamente e também no terreno da subjetividade. A dominação pressupõe relações de poder e exploração, de imposição da vontade do opressor sobre os povos oprimidos, as classes exploradas e as massas subjugadas.

Nas respostas selecionadas podemos perceber que tal submissão diz respeito ao descaso político-educacional referenciado à Educação Infantil, fato este que, possivelmente, é, resultante da morosidade na determinação clara dos objetivos a serem alcançados pela Educação Infantil, realidade já comentada; e à hierarquização no exercício do poder, a existência de uma classe dominante (a dos políticos, a dos diretores, a dos adultos) e de uma classe dominada (a do povo, a dos professores, a das crianças) e, portanto, do estabelecimento da hegemonia.

Para Bottomore (2001, p. 177), *uma classe mantém seu domínio não simplesmente através de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados (...)*, o que pode ser facilmente verificado em muitas situações educacionais, onde “novas idéias” e “métodos de ensino” são “oferecidos” e “deliberadamente” incorporados à rotina escolar.

Os procedimentos educacionais adotados também foram destacados por uma das entrevistadas.

Mariza: *“...tenho certeza que falta método quando não conseguimos ensinar. De boa vontade, lá embaixo tá cheio... Não dá mais para ensinar sem planejar.”*

“Teoria e prática não são distintos, são juntos um todo só. Não agüento este povo que só quer saber e não fazer e vice-versa.”

Os homens, no processo do conhecimento e da atividade prática, estabelecem objetivos a serem cumpridos durante e por a realização de determinadas tarefas. Para tanto, necessitam estabelecer os caminhos adequados para tais intentos, assim como dos processos a serem efetivados. Assim para Afanassiev (1963, p. 15-6),

(...)os caminhos para atingir o objetivo, o conjunto de determinados princípios, de processos de investigação teórica e de ação prática, constituem o método. (...)
Sem o emprêgo de determinado método não é possível solucionar nenhuma tarefa científica e prática. (...)
O método não é a soma mecânica de certos processos de pesquisa, escolhidos pelos homens segundo sua vontade, sem relação com os próprios fenômenos pesquisados. Em medida considerável, o próprio método é condicionado pela natureza destes fenômenos, pelas leis inerentes a êles. (...)
A filosofia científica, generalizando as conquistas das diversas ciências e da prática do homem, elaborou o seu método de conhecimento –a dialética. Êste método distinguiu-se dos métodos das ciências concretas pela fato de que dá chave para a compreensão do mundo em seu conjunto: da natureza, da sociedade e do pensamento, e não apenas de algumas esferas isoladas da realidade.

Para Bottomore (2001, p. 292 e 295-6):

a expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribuiu Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da práxis. (...)

Entretanto, o mais significativo consiste em reconhecer que a práxis, segundo Vázquez (1990) ao mesmo tempo em que cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, gera um mundo de objetos irreconhecíveis ao homem que, podem inclusive, se voltarem contra ele.

A relação financiamento e educação também mereceu destaque.

Mariza: *“...muito dinheiro é gasto na educação, mas nem sempre isto gera bons resultados.”*

Cândida: *“Muito dinheiro é jogado fora na Educação. Não sei se precisa tanto...pera aí, precisa sim, é só gastar melhor.”*

Martha: *“Há muito dinheiro envolvido neste processo. Como vamos gerenciá-lo? Somos nós que vamos gerenciá-lo?”*

Segundo Monlevade (2008, p. 246-7):

se uma nação opta por oferecer educação escolar pública e gratuita para sua população, cumpre que ela proponha a forma de financiá-la. Tal não ocorreu em 1824, quando d. Pedro I outorgou nossa primeira Constituição. A despeito de garantir para todos os cidadãos a escola primária gratuita, isto é, sem pagamento direto pelos usuários, ela não previa uma forma de captação e destinação de recursos para custear suas despesas: construção e equipamento das escolas, pagamento dos professores e gastos como manutenção.

As conseqüências vieram a galopa: o governo imperial, ao perceber o desconforto de não poder saldar o compromisso com a crescente demanda, começou por descentralizar para as províncias o encargo de fundar e manter as escolas (Ato Adicional de 1934) e acabou construindo um esquema de ‘divisão de responsabilidades’, muito mais confortável. Permitiu o crescimento da rede de escolas privadas e de escolas confessionais católicas, onde se exerciam dois tipos de financiamento: os ricos e remediados pagavam mensalidades e os pobres contribuíam com o que podiam, desde gêneros de sua produção agropastoril até o trabalho dos próprios alunos.

Com a República, ampliou-se a rede de escolas públicas estaduais e cresceu também, especialmente no ensino secundário, o número de estabelecimentos privados, com e sem fins lucrativos.

(...)

A Constituição de 1934 foi a primeira que destinou recursos de impostos à educação em nível federal (10%), estadual (20%) e municipal (10%). Foi uma tentativa de aumentar e garantir recursos financeiros para tornar efetivo um investimento prioritário, naqueles tempos de ‘otimismo pedagógico’, no clima do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

A partir de então, mesmo caindo a vinculação dos impostos federais em 1937, cresceram as despesas públicas com a educação, em especial nos estados e municípios.

Posteriormente, com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado se viu obrigado a oferecer a todos, gratuitamente, o ensino fundamental de pelo menos oito anos, sendo que com relação aos recursos anuais a serem aplicados na educação, estes estão assim determinados, nas três esferas do poder público, conforme relata Gracindo (2008, p. 240-1):

União –nunca menos de 18% da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais; estados, o Distrito Federal e os municípios -25% ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais”.

Somado a isso, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), todo e qualquer município brasileiro passou a escolher a organização do Sistema Municipal de Educação que irá adotar dentre os três possíveis, conforme indica Gracindo (2000, p. 214): *“a)um sistema de ensino próprio, opção assumida pela cidade de São Carlos;*

b)integrar-se ao sistema estadual de ensino; c)compor, com o sistema estadual, um sistema único de educação básica.”

Após a determinação, o município deverá estabelecer seus princípios, compromissos, objetivos, estrutura, organização, relações com o estado e com a União, além das ações que irá implementar de modo a garantir o cumprimento dos onze princípios da educação escolar explicitados por Gracindo (2000, p. 217):

- .igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- .liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- .pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- .respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- .coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- .gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais;
- .valorização do profissional da educação escolar;
- .gestão democrática do ensino público, na forma da LDB e da legislação dos sistemas de ensino;
- .garantia de padrão de qualidade;
- .valorização da experiência extra-escolar;
- .vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Somado a esta realidade, não pode deixar de ser mencionado o fato que cerca de 13 milhões de crianças até os cinco anos não foram atendidas na Educação Infantil e que 60 milhões de cidadãos adultos não completaram o ensino fundamental.

Como os recursos não são suficientes para atender sequer a demanda atual, o que pensar sobre a viabilidade de atendimento à demanda potencial?

Por tudo isso, e mediante análise das respostas e no contexto deste estudo, é possível inferir que a gerência municipal na Educação Infantil tem proporcionado condições estruturais ou físicas positivas de atuação-ação docentes.

4.3. DIRETRIZ 3: CONDIÇÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS DO TRABALHO DOCENTE NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO-EXCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE SÃO CARLOS

Inicialmente algumas considerações se fazem necessárias.

O termo inclusão se tornou popular a partir de 1994 por ocasião da Declaração de Salamanca, e compreende segundo Kassar (2005), as condições necessárias e suficientes para

receber, manter e promover crianças com necessidades especiais no âmbito da educação regular, via ensino inclusivo.

Para Karagiannis, Stainback e Staiback (1999, p. 21):

(...) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos –independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural- em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas. (...) Educando todos os alunos juntos, as pessoas com decências têm oportunidade de preparar-se para a vida me comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade de todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social.

De forma a complementar este entendimento, a deliberação CEE (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2007) no. 68/2007 em seu artigo 2º. e 4º. declara, respectivamente, que:

a educação inclusiva compreende o atendimento escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e tem início na educação infantil ou quando se identifiquem tais necessidades em qualquer fase, devendo ser assegurado atendimento educacional especializado.

(...) O atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, preferencialmente nas classes comuns do ensino regular.

Aranha (1995) comenta ser a inclusão um tema freqüente nas áreas de Educação e Educação Especial, além de representar uma das principais metas de grande parte dos Estatutos e Regulamentos das Instituições e Entidades vinculadas à prestação de serviços à população de crianças, homens e mulheres especiais, pois e constitui como objetivo previsto e amparado legalmente, por meio de sua explicitação como direito na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei Federal n. 7.853, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição do Estado de São Paulo, na maioria das Leis Orgânicas municipais, nas Declarações de Salamanca, Jontein e da Guatemala, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, resolução elaborada pela ONU, aprovada por sua Assembléia Geral e mundialmente enfatizada em 1981, o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, entre tantos outros.

Com relação às documentações oficiais citadas, explanarei resumidamente algumas delas, a título de exemplo deste amparo legal citado.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), reconhece a igualdade entre os homens, mulheres, jovens e crianças nos seguintes artigos:

Artigo 1º. (...) todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos (...).

Artigo 2º. (...) sem distinção alguma, nomeadamente de ração, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

(...)

Artigo 7º. (...) todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei (...).

(...)

Artigo 26º. Item 1- (...) toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar- fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado (...).

Item 2- (...) a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...).

(...)

Artigo 27. Item 1- (...) toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que destes resultam.

Especificamente com relação a este documento (tornado público na primeira metade do século passado), fica evidente sua menção à igualdade de direitos a todas as pessoas, de modo a assegurar-las direito à liberdade, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social, à uma vida digna.

Já a Declaração de Jomtien, formulada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) na cidade de Jomtien, Tailândia, teve por objetivo reafirmar que, toda, e qualquer pessoa, tem direito à educação, sendo que em seus artigos declara a necessidade de satisfação das seguintes necessidades básicas de aprendizagem:

Artigo 1: 1- Cada pessoa –criança, jovem ou adulto- deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. (...) A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (...)

Artigo 2: 1- Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base o que há de melhor nas práticas correntes.

2- Este enfoque abrangente (...) compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças. (...)

Artigo 3: (...)

2- Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

3- A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

(...)

Artigo 5: (...) A educação fundamental deve ser universal, deve garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e possibilidades da comunidade.

(...)

Artigo 8: (...) 1- Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

Já na Declaração de Salamanca (1997, p. 61), tem-se uma explicitação importantíssima para a análise do processo de Educação Inclusiva, que reflete, em muito, a concepção vygotskiana de educação infantil:

(...) todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Posteriormente, na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), realizada na Guatemala, foi reafirmado que as pessoas portadoras de deficiência são detentoras dos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais próprios de todos os Homens.

Concomitante a esta colocação foi definido que a diferenciação ou preferência por ventura adotada pelo Estado na tentativa de promover a integração social ou desenvolvimental dos indivíduos portadores de deficiência, não se constitui como discriminação desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito à igualdade destas pessoas e que elas não se sintam obrigadas a acatar tal diferenciação.

Mais recentemente, no documento denominado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 05 e 14), foi explicitado que:

o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

E que:

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

Entretanto, apesar de todo este amparo teórico e legal, grande parte das pessoas tidas como diferentes ainda se encontra sem possibilidade de participação ativa na sociedade, de modo a se sentir impossibilitada de exercer efetivamente sua cidadania, pois conforme afirma Amaral (1994, p. 25): “*repensar a articulação entre a reflexão teórica (desenvolvida num ‘Olimpo do Saber’) e a prática profissional (que se passa no ‘mundo dos mortais’) eis aí um desafio (...)*”.

Aranha (1995, p. 63) expõe a complexidade em se estabelecer as causas dessas inconsistências, já que “*a relação causa-efeito não é linear neste caso, e exige uma análise mais ampla do fenômeno, se é buscamos aprendê-lo em sua totalidade e complexidade*”, apesar de reconhecer que houve, e ainda há, um compromisso ainda capenga dos poderes públicos com a temática, associado a uma formação-preparação inadequada dos educadores e dos técnicos especializados e a uma falta de consciência da sociedade com relação à temática.

Para Fernandes e Lopes (2004, p.3):

Inclusão é:

- atender aos estudantes portadores de necessidades especiais de ensino na vizinhança da sua residência;
- propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes regulares;
- propiciar aos professores da classe regular um suporte técnico;
- perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes;
- levar os professores a estabelecerem formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência;
- propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum do ensino regular.

(...) e não é:

- levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado;
- ignorara as necessidades específicas da criança;
- fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento ao mesmo tempo e para todas as idades;
- extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo;
- esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem um suporte técnico.

De modo a propiciar ao Processo de Educação Inclusiva ser, e efetivar-se como tal, tornam-se imprescindíveis o conhecimento e a reflexão sobre as mudanças e manutenções que constituíram, e constituem, a integração social das pessoas especiais no Brasil, em associação com a assimilação e discussão das várias concepções de deficiência existentes.

De acordo com Aranha (1995, p. 63-4):

o homem existe num contexto regulado e regulamentado por normas e regras provenientes do sistema de valores criado a partir das relações de produção vigentes em cada momento histórico. É no contexto das relações de produção que se determina quem 'vale' e quem 'não vales' no sistema. Essa avaliação é associada a características e peculiaridades de indivíduos e grupos sociais, expandindo-se através dos diversos setores e mecanismos sociais, vindo a constituir um verdadeiro sistema de valores e significados, que norteia tanto a construção de concepções como a avaliação social que se faz dos indivíduos. Como esse processo é bastante complexo e não explicitado, ele se reproduz no cotidiano, no âmbito das relações sociais, sem que dele as pessoas tenham consciência crítica. O indivíduo, por sua vez, vive nesse contexto. A través de sua atividade, mediada pelo conjunto do simbólico que permeia suas relações sociais, vem a conhecer a realidade, transformando-as segundo suas intenções e seus objetivos (instrumentos), e sendo por ela transformado (produto). Dessa forma, ele constrói a sua própria história e a história da humanidade (...).

Em um também explícito delineamento Histórico-Cultural, Omote (2004, p. 292) escreve: *“a frase ‘Fulano é deficiente’ está incompleta. Deveria ser ‘Fulano é deficiente perante esta ou aquela audiência’. Mais completo seria “Fulano é deficiente perante esta ou aquela audiência em tal ou qual circunstância”.*

Amaral (1994, p. 10-11) ressalta:

há um *indivíduo* (seja ele a pessoa portadora de deficiência, o parente, o profissional, o vizinho que tem emoções, que pensa, que está imerso num meio social.
 Há um *grupo* (seja ele familiar, multidisciplinar ou comunitário) que vivencia emoções, pensamentos e que constitui uma ou mais redes sociais.
 Há uma sociedade que vive (através dos indivíduos e grupos que a concretizam) experiências emocionais, racionais e interacionais.
 Há interrelação entre esses protagonistas e suas vivências psicossociais, da qual resulta um campo de força que influirá, significativamente, na qualidade de vida de uma pessoa portadora de deficiência.
 Há uma mútua relação de causa/conseqüência entre a qualidade de vida de um lado, e por outro o desenvolvimento de potencialidades e a integração social.

Mediante o exposto, uma complementação de Omote (2004, p. 300) finaliza os comentários com relação ao tema até então em foco:

a inclusão, trazida no contexto da educação, está propiciando acaloradas discussões em toda a comunidade escolar, seja de entusiasmo e encantamento seja de temor e desconfiança. A discussão já está irreversivelmente instaurada na escola. Ainda que com alguns equívocos, muitas escolas têm-se autodenominado inclusivas permitindo que crianças e jovens com alguma deficiência freqüentem os bancos escolares junto com alunos não deficientes, nas mesmas classes.

Tendo como base estes esclarecimentos, passo à apresentação das respostas emitidas pelas entrevistadas com relação ao significado de Educação Infantil Inclusiva expresso pelas mesmas.

Mariza: *“É aquela que inclui todas as crianças na Educação Infantil... que inclui crianças com necessidades especiais no ensino regular.*

Educação Inclusiva também significa um grande desafio, já que este ano terei crianças especiais na minha turma.”

Helaine: *“Educação Infantil Inclusiva é a educação para todas as crianças. É a educação de crianças especiais junto com as crianças normais.”*

Cândida: *“É a educação que engloba todas as crianças, normais e especiais. É aquela que as professoras terão que se incluir também. Este ano terei crianças especiais na minha turma.”*

Cecília: *“É a educação para crianças especiais em escolas normais. Educação Inclusiva é isso: inclusão de uns... com exclusão de outros... de nós professores. Este ano terei crianças especiais na minha turma.”*

Nilce: *“É a educação para todos como bem prega nosso Governo. É a possibilidade de todos se tornarem cidadão de fato e de direito.”*

Mediante o apresentado pode-se verificar a grande semelhança existente entre as respostas emitidas pelas cinco entrevistadas, o que demonstra uma homogeneidade de entendimento do processo de Educação Infantil Inclusiva. Concomitante a esta situação pode-se notar que há, também, uma grande similaridade com o conjunto de conhecimentos expressos em

documentos oficiais e aqueles resultantes da realização de pesquisas científicas, o que demonstra uma sincronia entre o preconizado teoricamente e o assimilado pelas professoras entrevistadas.

Entretanto, houve também manifestações que claramente questionavam o processo de Educação Inclusiva como uma ação docente bem delineada e assumida, fato que pode ser verificado nas seguintes respostas:

Mariza: *“Minha maior preocupação hoje é a inclusão das crianças com necessidades especiais... não mudou a denominação não, né? Não sei como fazer ... To meio perdida...tento mas... acho que acabo excluindo e não incluindo. Não sei como fazer, não sei mesmo. Mesmo com os cursos e meu estudos, não sei... não sei...”*

Helaine: *“Tenho muito... fico sem saber o que fazer para incluir as crianças que chegam e são diferentes, que são excluídas.”*

Cândida: *“Tá difícil com essa obrigação de inclusão. Não sei não...tá parecendo obrigação demais...sem muita maneira de...sem jeito de fazer.”*

Cecília: *“É só aqui em São Carlos que somos obrigadas a incluir estes alunos? Não tenho nada contra estas crianças...tenho contra a forma como foi feita...entrei na EMEI para trabalhar com crianças normais...não com dificuldades. Isto pode?”*

“Mais uma vez e desta forma...difícil...me sinto obrigada a incluir, mesmo sendo excluída.”

“Hoje na EMEI que trabalho, todas nós estamos despreparadas para a inclusão. Não sabemos...nos sentimos sem possibilidades... Ta todo mundo falando que fomos excluídas pela inclusão. Acho que é muito isso mesmo.”

Martha: *“Meu maior problema hoje na Educação Infantil é o processo de inclusão de crianças deficientes no ensino regular. Não me sinto capacitada para tal ação. Fico sem saber como será minha reação no ano que vem. Sei o que devo fazer, mas...não sei como. Tentarei, mas não sei se conseguirei ter sucesso.”*

Nilce: *“Tenho muito receio desta política inclusiva promulgada pelo governo neste momento. Pode parecer contraditório, mas neste momento de grande liberdade política, me sinto dominada por obrigações, explorada por necessidades políticas, por limitações financeiras públicas. Não*

concebo uma educação inclusiva que venha de uma orientação de exclusão da opinião dos pais, dos professores e até mesmo da Educação Especial. Não entendo a filosofia que rege tais condições, tais necessidades, ou melhor, obrigações. Em São Carlos deveríamos estabelecer, ou melhor, criar fóruns de discussão sobre a Educação Inclusiva, incluindo e não obrigando. Não sei se estamos preparados para essa nova política, para essa nova forma de atuação. Reconheço que o ensino inclusivo é muito mais humano, muito mais desenvolvido, uma verdadeira revolução, mas não entendo que tenha havido e que ainda haja uma preparação apropriada de nós professoras, para tal possibilidade. Não sei se nos prepararemos a ação, mas receio que careço de uma base para aproveitar essa minha ação de modo a gerar frutos. Tenho muito receio, tenho medo mesmo, de fazer, ou melhor, de gerar resultados negativos para as crianças e para mim também. Não sei a resposta, agora só tenho perguntas, e olha que não são poucas.”

Interessante notar como as entrevistadas se sentem desconfortáveis com a política inclusiva, sendo que tal condição parece ser advinda das seguintes realidades:

- a) tal processo gera, sem uma adequada preparação pessoal e fundamentação teórica e prática, profundas mudanças nos conceitos, procedimentos, atitudes, convicções, visões e valores vivenciados e expressos pelas educadoras no seu cotidiano (escolar);
- b) as docentes se sentem desrespeitadas a partir do momento que não se percebem participantes da construção de tal prática.

Mediante a realidade exposta, pode-se inferir que algumas das condições defendidas por Blanco (1998) como essenciais para a prática educativa inclusiva nas escolas não são percebidas pelas professoras entrevistadas, quais sejam:

- Atitudes positivas e favoráveis e acordo consensuado de toda a comunidade educativa. A condição mais importante para que a inclusão educativa e social seja possível é que a sociedade em geral e a comunidade educativa aceite a diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e da prática educativa. (...)
- Projetos educativos institucionais que contemplem a diversidade como um eixo central em torno das decisões. A resposta à diversidade, como todo o processo de inovação, afeta a globalidade do centro e implica questionar a prática educativa tradicional e introduzir mudanças substanciais na mesma. Trata-se de um projeto da escola e não de professores isolados. (...)
- Desenvolver estudos e pesquisas, comunicar experiências sobre inclusão para se ter clareza de sua implementação no diversificado contexto da realidade sócio-histórica-cultural brasileira.

Tais ausências podem ser entendidas como parcialmente responsáveis pela posição e opinião expressa pelas professoras, sendo que Monteiro (2009) ressalta o receio manifestado por

muitos professores que, diante do sistema educacional e social inclusivo, se sentem temerosos de serem cobrados e avaliados como incompetentes ao não conseguirem atingir o objetivo de incluir, de educar, de alfabetizar estas crianças.

Assim, uma vez que temos a convicção do papel essencial e insubstituível a ser desempenhado pelo professor em todo o sistema educacional, torna-se evidente a necessidade de uma capacitação adequada para a formulação e aplicação do processo de ensino-aprendizagem inclusivo, pois, conforme escreve Padilha (2004, p. 96), *“juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento”*.

Para Rodrigues (2008, p. 82):

a inclusão é uma das inquietações que mexem com a estrutura organizacional, física e pedagógica da escola [e] implica mudança de postura e olhar em relação à representação social excludente sobre as crianças com necessidades educacionais especiais. O professor às vezes não conhece o potencial dessas crianças, nunca teve uma experiência em trabalhar com crianças como elas e por conta da representação social negativa incorporada e partilhada no grupo, passa a excluir a criança sem sequer ter tido um contato com ela.

De forma complementar, Almeida (2009) explicita:

é, antes de tudo, uma questão de ética, de mudança de valores internos para serem resignificados na prática.
A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma série de reformulações como um todo, e de todos os seus envolvidos. Nos remete a mudança tão temida, porém desejada.

Um outro questionamento também se fez presente: as semelhanças e diferenças existentes entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, como pode ser notado pelas falas das seguintes professoras:

Helaine: *“Sei que há leis que garantem estas crianças nas escolas, nas EMEIS, mas a educação não deveria ser feita pela Educação Especial?”*

Cecília: *“Os alunos que são diferentes não deveriam estar na Educação Especial, ou nós viramos Educação Especial?”*

Com relação a este questionamento, faz-se essencial reiterar o que seja Educação Especial e Educação Inclusiva, além de identificar as condições subjetivas e objetivas apropriadas para suas aplicações.

Educação Especial é, segundo Brasil (1996):

Art. 58. (...) a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais. (...)

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 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 de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

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

De forma complementar a deliberação CEE no. 68/2007 institui que:

Art. 1º. – A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para Kassar (1996, p. 15-6):

a educação especial tem sido vista como qualitativamente diferente da educação. Podemos dizer que parecem existir dois tipos de educação: a educação e a educação especial. Essa distinção parece tão óbvia que podemos percebê-la simplesmente observando alguns aspectos como, por exemplo, a existência de cursos específicos para a formação de professores, ou cursos em nível de pós-graduação que tratam especificamente da questão educação especial. Geralmente, os trabalhos publicados, fazem referência à educação especial ou à educação de modo geral (ignorando-se praticamente que a educação especial faz parte dela). (...)

Inicialmente, vemos na existência do ‘especial’, o resultado da necessidade de especificação e da especialização, características do complexo desenvolvimento social e escolar. No caso da escola, estes processos ocorrem na pretensão de solucionar os desafios surgido com a expansão da rede pública nas últimas décadas. Nessa perspectiva, precisamos reconhecer a contribuição dos trabalhos na área da Educação Especial, na tentativa de buscar propostas de diagnóstico e de atendimento, com intenção de repensar a prática pedagógica com o portador de deficiências.

Por outro lado, a preocupação unicamente com o conhecimento exato e objetivo do “especial”, da deficiência, ou da especificidade de seu atendimento, característica dos processos de especialização e especificação, faz com que vários trabalhos acadêmicos em Educação Especial sejam descontextualizados, por não possuírem uma visão ampla da problemática estudada, à medida que não consideram a gênese e a constituição sociocultural desses problemas.

E mais: *“apesar da legislação prever o atendimento especial na escola pública, possibilitado pela expansão do ensino presenciada nos últimos anos, o especial e o comum são vistos como dois problemas distintos”* (KASSAR, 1996, p. 27).

De forma sintética, tem-se uma razoável explicitação da relação Educação Especial e Processo de Educação Inclusiva no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008, p. 17-8):

cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

No tocante à relação existente entre a formação em nível superior (graduação em Pedagogia) e atuação no processo de Educação Inclusiva, a realidade é preocupante.

Mariza: *“Minha formação para trabalhar e ensinar na Educação Infantil vem da minha graduação e do meu trabalho, da minha ação, do meu fazer diário. Agora para a Educação Inclusiva, não sei se posso trabalhar do mesmo jeito. Fiz alguns cursos sobre Educação Inclusiva, mas eles foram muito soltos...realmente não sei como ensinar estas... todas as crianças juntas.*

Não sei se tive alguma aula sobre Educação Inclusiva na graduação...esqueci...se tive... esqueci.”

Helaine: *“Fiz vários cursos o ano passado. Foram bons, mas não sei muito bem o que fazer. A conversa que tive com a professora lá da EMEI que tinha um aluno especial foi muito boa para mim. Ela fala do jeito que eu entendo.”*

“Tenho uma vizinha que a filha dela é cega. Ela tem aulas de Braille. Eu vou ter que ensinar Braille nas minhas aulas? Não aprendi na graduação como trabalhar com estas crianças.”

Cândida: *“Nunca tive aula na minha faculdade sobre Educação Inclusiva. Já fiz cursos pela Prefeitura, mas acho difícil aplicar o que é falado. Eu acho que deveria vir junto: Teoria e prática. Este ano vai ser difícil. Terei alunos especiais na minha sala.”*

Cecília: *“Não tive formação para trabalhar com crianças excepcionais. Me graduei para trabalhar com crianças normais.”*

Nilce: *“Não tive uma formação detalhada para ... que me possibilitasse atuar adequadamente na Educação Infantil Inclusiva. Mas acredito que estou preparada para tentar, para ser capaz de descobrir, de inventar, de acertar.*

Minha formação é voltada para a Educação... e Educação Inclusiva não é educação?”

A insegurança exposta pelas professoras com relação à formação docente para atuação na Educação Inclusiva não chega a ser novidade no contexto educacional brasileiro, tendo em vista que este processo exige do professor, conforme afirma Lyra (2007, p. 2), *“formas específicas de ação, um olhar não estigmatizante do homem, concepção inovadora sobre a sociedade e a escola.”*

Em pesquisa realizada com professores de escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Recife, capital do Estado de Pernambuco, Lyra (2007, p. 12) reporta a seguinte realidade e expõe algumas soluções:

nas três escolas pesquisadas, os dados apresentam indicativos que contribuem para asseverar que as escolas precisam passar por reformas de currículo e avaliação, reestruturando sua prática no sentido da didática e da preparação dos professores.

Esse processo de reestruturação deve considerar a importância da experiência profissional dos docentes de modo a promover espaços para o exercício do diálogo e cidadania, abrindo um leque de alternativas pedagógicas e de apoio sistemático para que possam superar as implicações subjetivas, que atuam como barreiras estigmatizantes impedindo o sucesso da inclusão.

Refletir sobre a formação de professores implica um movimento *em espiral*, ou seja, lidar com a diversidade é atender à singularidade e à pluralidade dos alunos com base no ‘saber e no saber fazer’. Portanto, estamos diante de *entraves* e não de uma *utopia*, ninguém pode se excluir a estar apto para trabalhar com a inclusão (Itálicos da autora).

Mazzota (1996) especifica que, no tocante à formação do educador que exercerá sua ação docente na Educação Inclusiva específica, este necessitará de uma consubstanciada

fundamentação educacional teórica e prática, instrumentalização técnica adequada e aguçada sensibilidade frente às implicações subjetivas que constituem a escola inclusiva.

De acordo com Sanches (1995), para que os professores deixem de ser meros técnicos educacionais e se transformem em profissionais da Educação Inclusiva, é necessário que exista uma diversidade de modelos de formação de docentes que nela venham a atuar; a matriz curricular deve refletir o mais adequadamente possível o contexto de atuação; a preparação profissional e pessoal deve ser desenvolvida em consonância com as necessidades dos formandos que, além de desenvolverem por meio de práticas investigativas das situações educativas, deverão atuar como práticos científicos de resolução de problemas em seu próprio contexto.

Entretanto, não é esta a realidade vivenciada pelas professoras participantes da pesquisa, que a todo o momento relatam da necessidade-interesse na educação continuada (nova graduação, cursos de especialização e-ou Mestrado) como pode ser constatado a seguir.

Mariza: *“Talvez faça uma nova graduação. To pensado em fazer um curso de Educação Especial para trabalhar melhor com esses alunos... vamos ver para o próximo ano...vamos ver.”*

Cecília: *“Gostaria de fazer outras graduações e talvez por isso tenha feito Especialização. Pretendo fazer Mestrado, pois já fiz disciplina como aluna especial.”*

Martha: *(...) também fiz especialização para obter os conhecimentos necessários para cumprir minhas obrigações educativas.”*

Nilce: *“Fiz Especialização (em uma instituição particular também da região) e tentarei Mestrado este ano.”*

Neste estudo, o entendimento do que seja educação continuada é o mesmo daquele apresentado por Destro (1995, p. 26-7)

educar/formar, na nossa concepção, implica uma interação global e profunda de um sujeito nos domínios intelectual, físico e moral. Esta afeta as estruturas de sua realidade de tal forma que as mudanças que delas emergem não se adaptam às estruturas já existentes, formando, assim, novas estruturas.

Não se trata de uma simples aquisição de conhecimentos, mas de uma transformação da própria pessoa envolvendo mecanismos psicológicos mais amplos, e essa interação sujeito-mundo (local onde habito e no qual dou e recebo significações) é que faz

aparecerem problemas mais profundos, os quais a simples “instrução” não consegue resolver. É necessária uma prática transformadora constituída pela teoria e pela ação, formando uma proposta pedagógica que não concebe as pessoas como “destinatárias”, mas como sujeitos da própria atividade política. (...)

Mas, o que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que a educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas , também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos. Com isso afrontamos a ideologia vigente e a propaganda veiculada por ela. Não se pode ignorar, entretanto, que essa visão –formar é mudar de forma que não pode implicar em deformar- não marca apenas a educação continuada, mas todo processo pedagógico que deve deixar de ser livresco para se inserir na vivência de crianças, adolescentes ou adultos, dentro ou fora do sistema escolar institucionalizado.

Neste sentido, ao ser promovida uma educação continuada com estas características, a possibilidade de se reduzir-resolver a insegurança e as insatisfações relatadas pelas professoras são promissoras.

As ações municipais realizadas de forma a promover a facilitação e/ou melhoramento da Educação Infantil Inclusiva também foram mencionadas.

Mariza: *“Minha escola é muito boa, tem até banheiro adaptado, rampa, sala multiuso. Tenho brinquedos que podem ser usados... mas conversando com as minhas colegas, vi que quase todas estão nervosas com isso. Eu...nós começamos tensas. Mas tem que começar para acontecer.”*

Helaine: *“Aqui em São Carlos a Educação Infantil melhorou ...melhorou muito de uns tempos pra cá... não ache que eu tenho partido...pera aí, tenho sim...é o partido das crianças... Você vai por isso aí?”*

“Fico só pensando para crianças que enxergam pouco ou são cegas lá na EMEI. Lá tem escadas difíceis até pra mim. As portas não passam cadeira de rodas. Não tinha que ter adaptações? E os móveis, cadeiras, são os mesmos.”

Cândida: *“Aqui nesta cidade tenho possibilidades de melhorar...posso mudar de EMEI, demora, mas posso pedir...”*

“Aqui em São Carlos a Educação Infantil tá melhor que em outras cidades, minha colega me disse...ela está em São Paulo...mas eu acho que pode melhorar...quem sabe...”

“A EMEI deste ano é melhor que a do ano passado. Parece que as salas são mais amplas. Fiquei sabendo que lá é uma das melhores da cidade. Vi que tem rampas, gostei.”

Martha: *“Na cidade temos muitas professoras que querem sair da Educação Infantil. Não sou uma delas. Tenho uma boa possibilidade aqui.”*

Cecília: *“Ah, a EMEI passou por obras. Deve ser por causa da inclusão.”*

Nilce: *“Em São Carlos (...) conto com muito auxílio, não só da minha família, mas também na EMEI que trabalho.*

(...) conto com a boa estrutura da EMEI que trabalho, com os materiais disponíveis, com a força de vontade ...e também com a vontade de aprender.

No tocante ao espaço educacional inclusivo, as respostas indicam posicionamento semelhante.

Entretanto, tal situação se apresenta contrária às conclusões explicitadas por Carvalho (2008, p. 282) em pesquisa de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, realizada no ano de 2008:

nas quatro escolas escolhidas para os estudos de casos, foram analisados alguns elementos de projetos considerados essenciais para um edifício escolar infantil. Essas vistorias serviram para demonstrar que não existe nenhum padrão para tamanho de ambientes, dimensões de equipamentos e mobiliários. Demonstraram, ainda, que os espaços dos edifícios escolares não são totalmente apropriados para receber crianças tidas como “normais”, muito menos para receber as que possuem necessidades especiais. A maioria das escolas possui alguns ambientes que inicialmente seriam destinados a outras finalidades, sendo utilizados como salas de aula para suprir a demanda existente. Como resultado, têm-se salas de aula que não oferecem uma área mínima para realização das atividades previstas de uma pré-escola. Não é dado o merecido valor às salas multiuso, relegando a elas espaços ínfimos e inadequados. Mesmo a área externa, preferida pelas crianças, não possui as condições necessárias para o desenvolvimento de todas as habilidades das crianças (...).

É também Carvalho (2008 p. 281) que fornece uma pista do porquê de tal incoerência, talvez o relato das professoras tenha sido provocado pela *“(...) ausência de parâmetros para se saber o que poder ser considerado como realmente bom”*.

Por todos estes questionamentos e respostas explicitados, pode-se perceber que o Processo de Educação Inclusiva não se constitui, ainda, em uma ação adequadamente reconhecida, efetivada e eficaz de acordo com as professoras entrevistadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma Tese calcada em três temas polêmicos (A Educação Infantil a Educação Inclusiva e a Teoria da Defectologia de Vygotski) é desafiador, estimulante e trabalhoso, pois há muito busco estabelecer ligações entre eles de modo a gerar frutos condizentes com meu papel e minha atuação docente em um curso de Licenciatura em Educação Física.

Ciente, mas nunca conivente, que modelo majoritário de formação de professores no Brasil “(...) *consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores*”, conforme afirma Brzezinski (2008, p. 196), encontro amparo e me revigoro com os resultados teóricos, práticos, históricos-culturais, existenciais, enfim, humanos, obtidos neste, e por este, estudo, sendo cada vez mais premente a sensação de que, a cada dia, nesta nossa sociedade, neste momento histórico, aprendo e me desenvolvo de modo a me tornar uma docente (humana).

Ressalto que a não capacitação das professoras com relação ao processo de inclusão escolar não é resultante de uma limitação delas, mas sim de um processo de formação calcado em péssimas condições estruturais e filosóficas e com recursos (financeiros e metodológicos) escassos.

Advogo que a formação inicial articulada à formação continuada se faz necessária e que uma reconstrução democrática e justa da carreira profissional com um (re)conhecimento social concomitantemente a uma (re)estruturação das condições de trabalho e de estabelecimento de salário justo, se fazem essenciais e inadiáveis, como bem nos explicita Aguiar e Melo (2005).

Afirmo que as professoras sabem da importância de sua ação educativa e continuam a trilhar seu caminho mesmo diante do desgaste emocional, da angústia oriunda dos resultados nem sempre positivos, da falta de amparo, das dúvidas e das incertezas que volta e meia rondam seu cotidiano.

Saliento que as condições que me incitam, me motivam a ser professora e a constituir e realizar meu trabalho, minhas ações em sala/quadra de aula, não se constituem de forma exclusivamente subjetiva, vinculada de forma ímpar à minha formação inicial e/ou continuada, mas que também estão relacionadas à real necessidade investigadora da ação docente, captada e transformada de forma consciente e vinculada às condições objetivas em que as atividades, as ações se efetivam.

Percebo que estudar historicamente significa estudar o movimento de algo, busco, por meio das alterações em mim provocadas pela imersão no mundo, e na vida, das professoras Mariza, Helaine, Cândida, Cecília, Martha e Nilce, resignificar minhas concepções a respeito das crianças, da Educação Infantil, do Processo de Educação Inclusiva e do que sejam defeitos, habilidades e necessidades habituais e diferentes de ensino e aprendizagem pois como afirma Fávero (1981, p. 13):

o erro do intelectual, como nos diz Gramsci, consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e principalmente sem sentir e estar apaixonado, não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber, compreendendo-o, explicando-o, justificando-o em determinada situação histórica. Ninguém se tornará educador apenas porque sabe sobre os problemas educacionais ou estudou algumas teorias pedagógicas. Não é simplesmente freqüentando um Curso de Pedagogia, fazendo um Mestrado ou Doutorado em Educação que alguém se torna educador. É sobretudo num comprometer-se profundo, como construto, organizador e pensador permanente do trabalho educativo que o educador se educa. Em particular, a partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo em ato, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos.

Almejo algo diferente e novo, que venha a ser constituído nos antagonismos e nos consensos entre o passado e o presente, entre o ser aluna e ser professora.

Busco ver no defeito, na deficiência, na diferença, não um limite, mas sim uma grande oportunidade de aprender e de ensinar, de ser diferente da normalidade.

Procuro enxergar o outro como sujeito de sua educação, como alguém que vai se apropriando da cultura e não somente acumulando hábitos.

Pretendo a humanização, não só minha, mas também daqueles que me cercam.

Reitero a necessidade de um projeto de sociedade, de educação e de conceito de formação de licenciados que seja voltado para a realidade dos professores, dos alunos, das nossas condições históricas e culturais, que não gere “homens e mulheres” uniformes, homogêneos, previsíveis e estáticos.

Desejo professores bem pagos, felizes, capazes e trabalhadores, cientes de todos os problemas, incertezas e despreparos, mas capazes e interessados em reverter a dura realidade que vivemos neste estimulante e desafiador ofício de ser um educador(a). Sonho, utopia... não! Realidade a custa de muito trabalho. Nosso trabalho. Vamos a ele!

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. Teses a cerca da produção material da escola burguesa contemporânea. **Seminário Educação e Sociedade**. Campo Grande: UFMS, 1992.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –CORDE, 1994.
- AQUINO, R. S. L. **Fazendo a história**: a Europa e as Américas nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.
- ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodológica. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995. p. 63-70. (Temas em Psicologia, n. 2).
- ARÁOZ, S. M.; DENARI, F. Deficiência múltipla e inclusão escolar – o processo no Brasil. In: DENARI, F. E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João, 2008. p. 97-109.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- AFANASSIEV, V. G. **Filosofia marxista**: compêndio popular. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.
- ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, v. 28, n. 5, p. 12-21, 1999.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: DUARTE, N. (Org.). **O professor e o ensino**: novos olhares. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1998. p. 19-32. (Cadernos Cedes, 44).
- BLANCO, R. Aprendiendo en la diversidad: implicaciones educativas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., Foz do Iguaçu, 1998. **Anais...** Foz do Iguaçu, 1998. v. 1.
- BOTTOMORE, T. (Ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. **Censo Brasileiro**. Brasília, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2004

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

BRZEZINSKI, I. Prefácio. In: _____. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 9-11.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: _____. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-67.

_____. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: _____. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 195-219.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARTER, K. Teachers knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan, 1990. p. 291-310.

CARVALHO, T. C. P. **Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para educação infantil**. 2008. 288 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Área de Concentração em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

CARVALHO, A. R.; ROCHA, I. V.; SILVA, V. L. R. R. Pessoa com deficiência na história: modelo de tratamento e compreensão. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 15-56.

CECCHINI, M. Introdução. In: LEONTIEV, A. et. al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 09-23.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COLE, M. E.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SÃO PAULO. Deliberação CEE no. 68/2007 e Indicação CEE no. 70/2007 CEB. **DOE**, 19 jul. 2007. Normas para a educação especial.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. **Declaração da Guatemala**. Guatemala, 1999.

CORTESÃO, L. O arco-íris e o fio da navalha - problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 115-40.

CUBERO, R.; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C. et. al. **Desenvolvimento psicológico e educação 2: psicologia da educação escolar**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso, 1988. Prefacio.

DAVYDOV, V. V.; ZÍNCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, M. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1995. p 151-67.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas**. Salamanca, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 5-9 de março de 1990.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DESTRO, M. R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Educação Continuada**. Campinas, 1995. p. 21-7. (Caderno Cedes, n. 36).

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FÁVERO, M. L. A. Sobre a formação do educador. In: _____. (Org.). **A formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC, 1981. p. 13-23.

- FERNANDES, C. E.; LOPES, S. C. **Uma reflexão sobre a educação especial e a educação inclusiva no Brasil.** Rede Saci. 20 dez. 2004. p. 01-17. Disponível em: <http://www.fraterbrasil.org.br/uma_reflexao_sobre_a_educacao_es.htm>. Acesso em: 20 dez. 2008.
- FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985).** São Paulo: Pulsar, 2006.
- FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagens neuropsicológica e psicopedagógica.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D. Apresentação. In: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (Org.). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil.** São Paulo: Cada do Psicólogo, 2008. p. 07-15.
- FREITAS, M. T.A. A abordagem sócio-histórica como co-orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. São Paulo, julho de 2002. p. 21-39.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.
- GIMENO, J. **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.** Madrid: Morata, 1986.
- _____. **El currículo: una reflexión sobre la practica.** Madrid: Morata, 1988.
- GLEITMAN, H.; FRIDLUND, A. J.; REISBERG, D. **Psicologia.** Tradução de Danilo Silva. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GONÇALVES, L. A. O. O trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, p. 43-71, 1996.
- GONZÁLEZ, M. **Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.** Barcelona: PPU, 1995.
- GRACINDO, R. V. Os Sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 211-32.
- _____. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 220-45

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do professor**. Brasília: INEP/MEC, 1999.

JANNUZZI, G. Escola e inclusão: é possível o diálogo? In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 59-68.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

KASSAR, M. C. M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes sociais. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. P. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

KNOX, J. E.; STEVENS, C. R. Introduction. In: VYGOTSKY, L. S. **Defectology: an introduction**. New York: Pletum Press, 1993.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing, 1994.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e o desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 43-62.

KOZULIN, A. **La psicologia de Vygotsky**. Madrid: Alianza, 1990.

_____. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos e críticos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LENINE, V. I. **Os cadernos sobre a dialética de Hegel**. Lisboa: Minerva, 1975.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N. et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-105.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, F. E. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 205-235.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 01-38.

LOPEZ MELERO, M.; GUERERO, J. F. **Lectura sobre investigación escolar y social**. Madrid: Paidós, 1999.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Paula da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sensoriais**. Tradução de Fernando L. Gurgueira. 5. ed. São Paulo: Ícone, 2008.

LYRA, M. R. P. (Re)Pensando a formação de professores para atender ao paradigma da inclusão: construção de competência ou utopia? **Symposium**, ano 1, v. 1, . p. 01-14, dez. 2007.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIM, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, L. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 49-61.

- MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. 3. ed. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 4. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial do Brasil: história e política pública**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELLO, G. M. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun., 2007.
- MONLEVADE, J. A. C. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 246-61.
- MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professor das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 175-201.
- MONTEIRO, Z. O. **Inclusão: novo paradigma**. Centro de Referência Educacional. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br/inchpd.htm>. Acesso em: 16 jan. 2009.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até sete anos**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MYERS, D. **Introdução à Psicologia Geral**. Tradução de A. B. Lemos. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.
- NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2. p. 307-16, jun. 2008.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

- OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.
- OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set/dez., 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** São Francisco, 1948.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.
- PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- PALMA FILHO, J. C. Formação continuada dos profissionais de ensino. Algumas considerações iniciais. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: RUMO AO SÉCULO XXI, Águas de São Pedro, 1990. **Anais...** Águas de São Pedro, 1990.
- PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-109.
- PORTAL DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS. **Informações Gerais.** Disponível em: <http://pedlinkway.com.br/cpub/secretarias/edu>. Acesso em 12 nov. 2008.
- RIVIERE, A. **La psicologia de Vygotski.** Madri: Visor, 1985.
- RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- ROSENTAL, L. **Da teoria marxista do conhecimento.** Tradução de Victor B. Linhares. Rio de Janeiro: Vitória, 1956.
- ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neo-liberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 53-110. (Série Educação Especial)
- SASSAKI, R. O caminho para uma escola e sociedade inclusivas. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 2, n. 7, p. 8-9, jan./fev. 1999.
- SEKKEL, M. C.; CASCO, R. Ambientes inclusivos para a educação infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C.

(Org.). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 19-37

SIRGADO, A. P. Editorial. **Educação e Sociedade.** Campinas, 2000. p. 07-17. (Caderno Cedes, n. 71).

SCHÖN, D. **The effective practionner: how professionals think in action.** London: Temple Smith, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner.** New York: Jossey-Bass, 1987.

TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência –o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 51-6.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** Tradução de Cecília C. Bartalotti. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu,** n. 17/18, p. 81-103, 2001.

VISALBERGHI, E.; FRAGASZY, D. M. Pedagogia e imitação em macacos: sim, não ou talvez? In: OLSON, D. V. et. al. **Educação e desenvolvimento humano.** Tradução de Dayse Batista e Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 233-52.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade.** Campinas, 2000. p. 21-44. (Caderno Cedes, n. 71).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia.** Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto et. al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria Paula da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-17.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Centro de Publicaciones del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1996.

_____. **Obras Escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones del M. E. C. y Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, XXII, v. 2. 1989. p. 53-77.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N. et. al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WATSON, J. B. **Behaviorism**. New York: Norton, 1925. Texto em xérox.

_____. **Psychological care of infant and child**. New York: Norton, 1928. Texto em xérox.

WIGGAM, A. E. **The new decalogue of science**. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1923. Texto em xérox.

ZANELLA, A. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Univali, 2001.

ANEXOS

ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS
PROFESSORA MARIZA:

1ª. Entrevista

1ª. Questão:

Eu... tenho dois filhos, sou casada há 12 anos. Desde criança desejei ter minha casa, minhas coisas. Tenho mais três irmãs e fomos criadas para repetir a criação da nossa mãe. Por isso sou muito caseira, gosto de ficar com minha família em casa como ficávamos.

Uma outra coisa que aprendi e repito é o gosto por filmes. Ia ao cinema no centro. Hoje não fico em casa. Gosto muito de assistir filmes com meu marido e meu filho mais velho e também de ler, é... todos nós na casa de mãe lemos muito. Ainda leio muito hoje em dia. Leio qualquer coisa, qualquer livro. Pra saber se é ruim ou bom tenho de ler, né?

Quando leio, costumo ler para meus filhos. O mais velho me acompanha...ele se parece muito comigo. Gosto disso...amo meus filhos acima de tudo. Sou daquelas mães neuróticas com suas crias. Meu papel de mãe é o principal para mim. Sou mãe 24 horas por dia porque só tem 24 horas. Se tivesse mais, seria mais. Acho que é por causa de gostar tanto de crianças que sou professora.... Ah, ...pensando agora, não sei o que veio primeiro, o amor que sinto pelas crianças, ou minha vontade de ser mãe e de ser professora. Hoje to muito feliz, sou mãe, trabalho com crianças...acho que é isso

2ª. Questão:

Como te contei né... sempre gostei de crianças e sempre quis ser professora. Assim...procurei este caminho. Quando pequena quis ser um montão de profissões, mas sempre voltava ...sempre falava em ser professora...de crianças. Faço o que gosto. Mas procurei fazer tudo certinho...direito...não precisei... não quis outra coisa depois de mais moça... sou formada em Pedagogia pela ... (Faculdade particular da região) há 10 anos. Ela não era muito boa, mas sempre fui aplicada e estudei para ser uma professora de recursos. Sempre desejei ser professora, e das boas. Ainda estudo, ainda leio, quero continuar pra frente, continuar melhorando.

Tenho muita dificuldade em saber como trabalhar com as crianças. Parece mentira, mas quanto mais passa o tempo, mais sinto o quanto não sei sobre minhas crianças. Aliás, meus alunos... pausa... não agüento essa coisa não podê-los chamar de alunos. Uma coisa é que leio, outra o que vejo aonde trabalho. Há muitas similaridades entre a criança de ontem e a de hoje, mas também muitas diferenças. É... muita coisa mudou também com relação ao que esperamos dela e quando cobramos dela. É... muita coisa mudou, mas.... pausa...ela continuam me fascinando.”

A criança de hoje é mais livre, mas ao mesmo tempo mais cobrada.... aqui ainda não vejo muita cobrança. Talvez por ser uma cidade do interior. Em São Paulo é muito diferente.

Hoje, vejo que poderia ter aproveitado melhor minha graduação mas sei que na época fiz o melhor. Ah... Não percebo minha graduação como fator diferenciador na minha formação. Ela serviu como um passo inicial na minha atuação. Continuo lendo, prestei concurso, passei... quero continuar sempre. Na Faculdade eu vi isso. Tinha exemplos dos mais diferentes tipos. Tive bons e maus professores, professores que ensinavam, que cobravam que faziam diferença, mas... tive aqueles que nem me lembro bem. Não quero que as crianças não se lembrem de mim.

A Faculdade me ensinou muitas coisas boas. Aprendi a ler na Faculdade. Como achava que precisava ter mais conhecimentos do que aqueles que tinha, li muito, o que me fez gostar ainda mais de um bom livro. Tento passar isso para meus filhos. Parece que eles também gostam de ler. Até meu marido que não li já ta gostando. Fico feliz por isso. No mundo de hoje, se você não sabe, se você não corre atrás...fica pra trás. É por isso que gosto do que faço.

Todo conhecimento que tenho, procuro ampliá-lo, melhorá-lo. Quero saber e ensinar cada vez mais e melhor. Sabe como é que é, uma vez professora, sempre professora...tenho isso na minha cabeça sempre. É meu dever como professora...tenho consciência do meu trabalho como professora. Sei que preciso ter compromisso com meus alunos e também com a educação... ah... sempre valorizei muito isso.

Fico triste quando vejo a falta de interesse na profissão....Não entendo por que a juventude de hoje não deseja abraçar a carreira... será que eles não têm consciência do quanto é importante nossa tarefa? Será que eles têm dimensão do que seja ser professora?

Quando leio ou vejo na televisão que alunos e professores brigam, se desentendem.. é... é... fico chocada...e muitas vezes dão razão pro aluno que estava errado. Também pudera.... A sociedade de hoje não valoriza o trabalho educativo. Não dá valor ao que fazemos. Esquece que a educação pode mudar muita coisa na vida, na sociedade... sem educação não se vai a lugar nenhum...É... vai pro fundo isso sim!

Para mim... ensinar é muito gratificante, até porque aprendo quando ensino. Aprendo o que dá certo, o que dá errado, o que devo fazer e o que tenho que ensinar. Aprendi muito com os meus aluninhos, que são meus professores, muitas vezes. É por isso que gosto de ser professora também... nada é igual. Um dia é sempre diferente do outro.

Fico chateada com as professoras alienadas, que só reclamam do salário. Ninguém entre na educação sem saber o quanto vai ganhar, como vai trabalhar...

Talvez seja por conta da mudança do mundo de hoje. Cada um tem seu jeito de enxergar a vida, a profissão, às crianças e seu trabalho. O mundo ta muito individual. Cada um pensa de uma maneira.

3ª. Questão:

A gente traz diferentes visões do que seja ser uma professora. É coisa de... varia de pessoa pra pessoa... o mundo ta mudando e também muda a gente... cada um pensa de um jeito já falei disso não é?

Na Educação Infantil então... como muda meu Deus... A educação infantil é formada por contradições: educar ou cuidar; aluno ou criança, professora ou educadora?"

Também pudera...a Educação Infantil é dominada pelas demais. A criança ainda é dominada pelo adulto. Eu tento não dominar a criança...é... acho que conquistá-la é melhor para ela e pra mim mesma.

Mas tem um problema...não ganhamos bem pelo que fazemos, mas ninguém entra enganada. Sabemos quando e quanto vamos ganhar né... não agüento reclamações quanto a isso. Não tá feliz, arruma a caixinha de giz e vai embora. Não é problema né? ...não ganhamos bem mas ninguém entra enganada. Muitas professoras reclama...falam que são exploradas...não me acho explorada, mas tenho certeza que também não exploro. Se cada um fizesse um pouco, ninguém precisaria explorar ninguém... no meu trabalho... me acho meio filósofa... fico pensando, refletindo sobre minha atuação lá na escola...ih... posso falar escola? (Com a minha concordância) Às vezes fico feliz, às vezes fico preocupada. Ah...sempre vem aquela música do Cazuza quando fico triste... Ideologia... eu quero uma pra viver, não é isso?

O mundo ta muito mudado...esta globalização causa uma igualdade muito grande, no meio de uma diferenciação cada vez mais evitada. Fico vendo meus filhos e os amigos todos tão parecidos...

Tenho medo disso na escola. Sei do valor do professor neste processo.... Quero fazer o melhor... é... sei o valor...

Sei da possibilidade de promover mediação. Sei que posso auxiliar as crianças a se desenvolverem. Fiz alguns cursos e ainda estudo sobre a mediação e o ensino e...tenho certeza que falta método quando não conseguimos ensinar. De boa vontade, lá embaixo tá cheio... Não dá mais para ensinar sem planejar. Às vezes planejo mas mudo porque as crianças são outras....mas planejo.

Sei também que o estudo ... é...teoria e prática não são distintos, são juntos um todo só. Não agüento este povo que só quer saber e não fazer e vice-versa. Às vezes...muito do que vejo é reprodução de algum livro, sem modificação alguma. Se uma aula dá certo, ela é reproduzida sem parar e pra todas as crianças. Um horror.

4ª. Questão:

Essa pergunta... Minha maior preocupação hoje é a inclusão das crianças com necessidades especiais... não mudou a denominação não, né? Não sei como fazer ... To meio perdida...tento mas... acho que acabo excluindo e não incluindo. Não sei como fazer, não sei mesmo. Mesmo com os cursos e meu estudos, não sei... não sei... Tem uma criança aqui.. Ele tem dificuldade para andar... Às vezes eu fico perdida... Por causa disso...

Talvez faça uma nova graduação. To pensando em fazer um curso de Educação Especial para trabalhar melhor com esses alunos... vamos ver para o próximo ano...vamos ver.

Uma outra coisa que me incomoda muito é a questão do financiamento...muito dinheiro é gasto na educação, mas nem sempre isto gera bons resultados. Temos boas condições aqui, mas não é só isso.

Há...é... há muita dominação municipal, nem sei se devia dizer isso, mas acho que é um problema brasileiro... às vezes não tenho liberdade de escolha... tudo já vem determinado, pronto... Não posso mudar muito. Eu acho que as crianças são exploradas pela política... pela ...família também ...pelas...por algumas professoras.

Vejo que uma forma de melhorar tudo isso seria termos uma filosofia de trabalho mais forte, mais humana...mais criança, menos resultado.

Há uma hegemonia na forma de trabalho, uma forma e só, forma mandada, forma escolhida pelos políticos. Acho que é isso.

Era o que você precisa? Com a minha concordância, ela se despede.

2ª. Entrevista

1ª. Questão

É aquela que inclui todos: crianças, jovens, adultos.

É o que te falei na primeira vez que conversamos ... que inclui crianças com necessidades especiais no ensino regular.

Mas continuo com receio sobre esta possibilidade.

Esse ano sei que terei crianças com necessidades especiais na minha turma. Já fui avisada desde o na passado.

Cada vez mais penso em fazer ... em fazer Pós. Acho que vou no ano que vem. Também quero fazer Educação Especial. Já te falei isso? Tenho muita vontade.

Ah, Educação Inclusiva também significa um grande desafio... Talvez por isso minha insegurança.

2ª. Questão

Terminei a Pedagogia há 10 anos. Minha formação para trabalhar e ensinar vem da minha graduação e do meu trabalho, da minha ação, do meu fazer diário.

Agora para a Educação Inclusiva... não sei se posso trabalhar do mesmo jeito. Fizemos cursos sobre a Educação Inclusiva, mas é tudo muito solto... realmente não sei como ensinar estas... todas as crianças juntas.

Não sei se tive aula sobre Educação Inclusiva na graduação mas se tive, esqueci.

Me falta certeza...na teoria já escutei, já li... mas como vou aplicar?

Tenho vontade de fazer uma nova graduação. É... vou fazer, vou fazer.

3ª. Questão

Olha, a maior dificuldade sou eu... Minha escola é muito boa. Tem até banheiro adaptado... rampa, sala multiuso.

Aqui na escola já tem crianças especiais.

Tem uma criança cega e outra com Síndrome de Down. Acho que é por isso que a EMEI é tão boa.

Temos várias bolas e parquinho também.

Conversando com minhas colegas... vi que quase todas estão nervosas com isso. Eu... nós... começamos tensas. Mas tem que começar para acontecer.

PROFESSORA HELAINE:**1ª. Entrevista**

1ª. Questão:

Sou solteira, vivo com meu pai e minha irmã. Vivo bem em família, apesar de brigarmos de vez em quando como qualquer boa família italiana. É por causa do jeito da família...também...tenho quatro sobrinhos e tenho muito amor por eles... são danados...e é por isso que gosto deles... adoro brincar com as crianças...em qualquer lugar. Ah, você falou que é professora de Educação Física... joguei vôlei muito tempo. Cortava muito bem.

2ª. Questão:

Todas mulheres estudaram para ser professoras. Não fui diferente. Fiz Normal e Pedagogia e optei por seguir na Educação Infantil. Faço todos os cursos que me oferecem na Prefeitura. Gosto de saber coisas novas. Faço todos, sem exceção.

Preciso saber mais para trabalhar com crianças. É difícil, complicado. Preciso saber mais, ter mais conhecimentos para não ficar sem ação com as crianças. Elas são danadas...tão nó em pingo d'água...

Também faço por conta do meu trabalho. Sei que para trabalhar com as crianças lá na EMEI tenho determinados deveres... sei que não é fácil e que tenho que me empenhar.

Trabalho na EMEI porque é com crianças. Tenho facilidade e amor por elas. Gosto, me identifico com elas. Sei que elas têm um amor pelas professoras que é imenso. Gosto disso. Não quero mudar. Me aposento lá.

3ª. Questão:

Hoje tá difícil trabalhar na educação. Ser professora de Educação Infantil seria muito melhor se ganhássemos justamente. É um dos piores pagamentos na Educação...mas eu gosto do ambiente, das crianças... Gosto do que faço.

Fui e estou na Educação Infantil porque sou assim. Acredito que cada um tem sua vida pessoal, seu jeito de viver, de entender o mundo. Se todos fossem iguais...seria muito chato... É o jeito individual de cada um, de viver neste mundo, ou melhor...mundos.

É uma luta todo dia. Mas boa. A Educação Infantil é cheia de oposições... cheia de certos e errados, cheia de pode e não pode...e me pego pensando...a vida é assim mesmo. Mas tá melhor que antes.

Aqui em São Carlos a Educação Infantil melhorou....melhorou muito de uns tempos pra cá... não ache que tenho partido...pera aí, tenho sim...é o partido das crianças...você vai por isso aí?

Tá melhor mesmo. Antes não tinha material, hoje a gente tem. Tem professoras que nem sabem o que vão fazer com eles...melhorou...melhorou.

4ª. Questão:

Eu já falei que melhorou mas nem tudo. Tenho muito... fico sem saber o que fazer para incluir as crianças que chegam e são diferentes, que são excluídas. Não aprendi na Pedagogia o que devo fazer. Minha colega tem uma criança com Síndrome de...Down. É difícil, eu vejo.

Sei que há leis que garantem estas crianças nas escolas, nas EMEIS, mas a educação não deveria ser feita pela Educação Especial? Eu acho que fica melhor.

Do resto...tudo bem.

Quando agradeço, ela me cumprimenta e vai embora.

2ª. Entrevista

1ª. Questão

Olha, veja bem... desde que conversamos o ano passado fiquei preocupada com isso. Conversei com a professora da EMEI que tinha uma aluna com Síndrome de Down e ela meio que acalmou. Ela disse que é difícil, mas não impossível.

Mas...voltado a sua pergunta. Educação Inclusiva é a educação para todos.

É a educação de crianças especiais junto com as normais.

É isso.

2ª. Questão

Tivemos vários cursos no ano passado. Foram bons, mas não sei muito bem o que fazer. A conversa que tive com a professora também foi muito boa. Ela fala do jeito que eu entendo.

Mas ainda acho que deve haver a Educação Especial.

Tem uma vizinha minha que a filha ta quase cega. Ela tem aulas de Braille. Ela vai aprender Braille na Escola Especial ou na norma?

Não aprendi na Graduação como trabalhar com estas crianças.

3ª. Questão

Ah, vão ser muitas dificuldades. Fico pensando para crianças que enxergam pouco, são cegas ou não se movem direito, cadeirantes... como é que vão fazer...A EMEI tem escadas difíceis até para mim. Também tem os banheiros... eles não têm que ter adaptações?

A EMEI é muito boa para quem não tem necessidades especiais.

Para aqueles que têm... difícil.

Também não sei quanto às cadeiras para estas crianças...

Quanto a mim, minha maior dificuldade talvez seja a falta de experiência.

Sou uma professora iniciante, embora atue há mais de 11 anos.

PROFESSORA CÂNDIDA:

1ª. Questão:

Eu... difícil...sou uma mulher família. Vivo para minha filha e para minha casa. Vivo para que ela tenha tudo que não tive. Minha família era muito pobre. Eu tenho minhas coisinhas. Hoje tenho uma vida melhor, e minha filha também. Não é como eu.

2ª. Questão:

Minha vida na Educação Infantil... Bom. Fiz Normal e depois de um tempo fiz Pedagogia aqui, lá na ... (Faculdade de Pedagogia da região). Fiz Pedagogia porque tive que fazer.

Para continuar na EMEI tive que buscar conhecimentos...tive que estudar depois de trabalhar vários anos... tive que voltar a ser aluna... aprendi muitos conhecimentos...mas pouco uso hoje. Continuo mais ou menos do mesmo...da mesma forma que antes.

3ª. Questão:

O pior da Educação Infantil é o pouco pagamento...ganho pouco, mas é certo. É pouco pelo trabalho que eu tenho...mas é certo...o que posso fazer?"

Ta tudo dominado... a educação, a política... a criança... Manda quem pode...obedece quem tem juízo, não é isso? Eu obedeço. Respeito e gosto de ser respeitada.

Aqui nesta cidade tenho possibilidades de melhorar...posso mudar de EMEI, demora, mas posso pedir... Já pedi. Esse ano, ano que vem vou para outra. Na que estou...não tenho ambiente.

Às vezes me sinto explorada na Educação...mas é certo...às crianças também são exploradas... É certo a exploração?

To, já pedi pra trocar.

4ª. Questão:

To insatisfeita. Quero mudar.

Muito dinheiro é jogado fora na Educação. Não sei se precisa tanto...pera aí, precisa sim, é só gastar melhor.

Aqui em São Carlos a Educação Infantil ta melhor que em outras cidades, minha colega me disse...ela está em São Paulo... mas eu acho que pode melhorar...quem sabe...

Tá difícil com essa obrigação de inclusão. Não sei não...tá parecendo obrigação demais... sem muita maneira de ... sem jeito pra fazer. Mandam a gente fazer cursos, cursos e cursos...mas ninguém pergunta como a gente se sente com isso.

Ainda não tenho alunos assim, mas quando tiver... Não sei não.

É só, posso ir embora?

Com a minha concordância, vai embora.

2ª. Entrevista

1ª. Questão

É a educação que engloba todas as crianças especiais.

É aquela que todas as professoras terão que se incluir também.

Mudei de EMEI e vou ter crianças especiais na minha turma.

2ª. Questão

Sou formada na Normal e na Pedagogia... Nunca tive aula na minha faculdade sobre Educação Inclusiva.

Já fiz cursos pela Prefeitura, mas fica difícil aplicar o que é falado.

Eu acho que deveria ser junto: Teoria e Prática.

Este ano vai ser difícil.

3ª questão

A EMEI parece melhor que a do ano passado.

Também estou mais feliz e, assim, meu trabalho fica melhor.

Parece que as salas são mais amplas ou tem menos entulho dentro delas, não sei bem.

Fiquei sabendo que lá é tida como uma das melhores EMEIS da cidade. To muito animada.

Vi que tem rampas, bebedouro mais baixo. Gostei muito.

PROFESSORA CECÍLIA:**1ª. Entrevista**

1ª. Questão:

Sou a Cecília, sou casada, tenho uma filha que amo muito, assim com qualquer criança. Tenho verdadeira fascinação pelos pequenos. Adoro crianças.

2ª. Questão:

Por conta desta minha fascinação, sempre pensei em ser professora de Educação Infantil e, por isso fiz Pedagogia aqui (diz o nome da Instituição).

Pausa. Sempre pensei assim. Não me arrependo...faria Pedagogia de novo.

Sinto muita falta da Faculdade. Aprendi muito lá. Grande parte dos conhecimentos que tenho e que aplico são de lá. Gostaria de fazer outras graduações e talvez por isso tenha feito Especialização. Pretendo fazer Mestrado, pois já fiz disciplina como aluna especial. É sempre bom continuar... não quero parar.

Sou do tempo que ser professora era ser importante...quando comecei ainda era assim...hoje...é diferente...mas ainda somos socialmente relevantes..mas já fomos mais.”

Muito do que sou vem da minha consciência da importância do trabalho de ensinar. Tenho certeza que falta esta consciência em muitas professoras e não quero ser uma delas. Ensinar a criança envolve muita consciência, muito trabalho...

Gosto do que faço, gosto de continuar. Quero continuar.

Ser professora é, para mim, uma profissão de fé e de muito estudo. É, antes de tudo...doação...Pausa demorada. É tudo...se temos uma boa professora, temos uma possibilidade maior de sermos melhor do que aqueles que não têm.

É... é...

3ª. Questão:

É trabalhar em algo esquecido.

Tenho para mim que o mundo ainda vai nos dar valor, mas não sei quando. Acho engraçado como as pessoas entendem uma mesma coisa de maneiras, de formas tão diferentes.

Acho que a vida é feita disso... de contradições, de possível e de impossível. Veja a Educação Infantil... saiu de uma forma de atendimento para uma forma de educação. Como se costuma dizer na EMEI, do cuidar para o educar. Não pode ser os dois?

Mas tem uma coisa que eu acho que não vai mudar...

O que mata a gente é o salário pequeno. Somos muito mal pagas pela influência que temos na educação do povo brasileiro... quem sabe um dia tudo muda para o nosso lado? Acho que não vai mudar...

Também tem as coisas da escola...

Às vezes me vejo sem ação. Me sinto apagada. Sem possibilidades. Me vejo...não sei...Sendo mandada a fazer coisas que não quero...que não sei por que faço, ou não faço.”

4ª. Questão:

Tava conversando sobre isso ontem com a minha vizinha que também é professora.

Hoje na EMEI que trabalho, todas nós estamos despreparadas para a inclusão. Não sabemos...nos sentimos sem possibilidades...Ta todo mundo falando que fomos excluídas pela exclusão. Acho que é muito isso mesmo.

São muitas crianças... Os alunos que são diferentes não deveriam estar na Educação Especial, ou nós viramos Educação Especial? Não entendi bem isso.

Já fiz curso, mas não entendi.

Me obrigarão ano que vem.

Mais uma vez e desta vez de formadifícil...me sinto obrigada a incluir, mesmo sendo excluída.

É só aqui em São Carlos que somos obrigadas a incluir estes alunos? Não tenho nada contra essas crianças...tenho contra a forma como foi feita...entrei na EMEI para trabalhar com crianças normais...não com dificuldades. Isto pode?

Não me sinto à vontade. Me sinto explorada e explorando estas crianças. Só têm duas na EMEI que trabalho, não estão na minha sala, mas fico apavorada em ser obrigada a trabalhar com elas.

2ª. Entrevista

1ª. Questão

Lembra que eu te falei que fomos excluídos pela inclusão?

Educação Inclusiva é isto: inclusão de uns... com exclusão de outros... de nós professores.

Continua achando que não entrei na Educação Infantil para trabalhar com criança especial.

Este ano vou ter que aprender.

Educação Inclusiva: educação para crianças especiais em escolas normais.

2ª. Questão

Na tive formação ara trabalhar com crianças excepcionais.

Me graduei para trabalhar com crianças normais.

3ª. Questão

Falta de preparo, alto nível de estresse, pouco conhecimento.

Tenho porém ajuda na minha casa. É impressionante, mas acho que lá na EMEI só que eu estou insegura, e um pouco irritada com a Inclusão

Ah, esqueci de falar, a EMEI passou por obras. Acho que é pela Inclusão.

PROFESSORA MARTHA:**1ª. Entrevista**

1ª. Questão:

Nasci para ser mãe e tenho muito orgulho disso. Não sou o tipo de mulher dependente, mas sempre pensei e quis ser mãe e tenho em mim um amor pelos meus filhos que é imenso.

2ª. Questão:

Sempre pensei em ser professora de crianças. Para tal, resolvi fazer Pedagogia aqui (cita o nome da Instituição) e também fiz especialização para obter os conhecimentos necessários para cumprir minhas obrigações educativas.

Sei e sinto o desvalor que a sociedade dá à educação, mas eu também sei e sinto o quanto isto é importante para mim. Faço da minha atuação na EMEI uma forma de melhorar o nível de educação do povo, e recebo em troca um grande amor das crianças.

3ª. Questão:

Um dos fatores desanimadores da atuação é o baixo salário, mas eu já sabia que seria assim... assim não reclamo...muito...risos.

A educação é uma torre de Babel...cada um falando um idioma diferente...cada um no seu mundo...políticos, professores, alunos...cada um no seu mundo, num mundo só.

A vida é feita de contradições, e isso não é diferente aqui. Não sabemos o que será amanhã, mesmo tendo o hoje. Tudo tem mudado rapidamente.

Na cidade temos muitas professoras que querem sair da Educação Infantil. Não sou uma delas. Tenho uma boa possibilidade aqui.

4ª. Questão:

Meu maior problema hoje na Educação Infantil é o processo de inclusão de crianças deficientes no ensino regular. Não me sinto capacitada para tal ação. Fico sem saber como será minha reação no ano que vem. Sei o que devo fazer, masnão sei como. Tentarei, mas não sei se conseguirei ter sucesso.

Há muito dinheiro envolvido neste processo. Como vamos gerenciá-lo? Somos nós que vamos gerenciá-lo?

Não participou da 2ª. Entrevista.

PROFESSORA NILCE:

1ª questão:

Me chamo Nilce, tenho uma filha, sou professora de Educação Infantil e venho de uma família que adora música, festas, crianças e também trabalho. Sinto-me renovada quando sinto o amor que minha filha tem por mim e quando estou na EMEI com os minhas crianças. Deu pra perceber que sou possessiva com elas não é...risos.

2ª. Questão:

Como eu disse, desejei desde sempre ser professora, pois tenho ótimas referências na minha casa. Fiz Pedagogia aqui, assim como Especialização e tentarei Mestrado este ano. Pausa demorada. Sei que minha atuação docente, o papel que devo exercer na minha atuação no processo educativo das crianças exige um nível significativo de conhecimentos e tenho pela minha ação docente um respeito enorme. Também sei que às vezes não somos reconhecidos por isso, mas luto para reverter esse quadro.

Não me sinto uma pessoa alienada... mas tenho receio de me tornar uma. Procuo sempre estudar e saber o porquê das situações e das realidades. Busco sempre me renovar e estudar. Também procuro me modificar sempre para melhor.

Os tempos atuais nos indicam a necessidade de estarmos sempre na busca de entender socialmente e interiormente as crianças, pois há várias concepções que circulam a Educação Infantil e nossa atuação. Tenho que estar atenta com estas diferentes percepções, pois como trabalho com crianças, percebo a grande necessidade de entendê-las com os olhos delas e não apenas com os meus. Temos concepções diferentes, mas devo conhecê-las, compreendê-las para conseguir...para ...ser uma educadora, não meramente alguém presente, mas alguém que pode ofertar um presente.

3ª. Questão:

Vivemos num país repleto de discrepâncias, de diferenças, com pessoas muito diferentes... Minha práxis deve ser eficiente em todas estas circunstâncias... Não é fácil, mas neste mundo globalizado, contraditório, dominante... devo, quero realizar um trabalho que promova benefícios em todos, para todos..."

Em São Carlos, quero fazer tudo isso e conto com muito auxílio, não só da minha família, mas também na EMEI que trabalho. Esta é minha ideologia, minha filosofia de vida, de trabalho, de sobrevivência também.

Exerço esta mediação com minhas crianças...é sou possessiva mesmo... porque acredito na necessidade de um método pensado de atuação. Acredito na preparação para o ato educativo, sem reprodução, com criação.

4ª. Questão:

Tenho muito receio desta política inclusiva promulgada pelo governo neste momento. Pode parecer contraditório, mas neste momento de grande liberdade política, me sinto dominada por obrigações, explorada por necessidades políticas, por limitações financeiras públicas. Não concebo uma educação inclusiva que venha de uma orientação de exclusão da opinião dos pais, dos professores e até mesmo da Educação Especial. Não entendo a filosofia que rege tais condições, tais necessidades, ou melhor, obrigações. Em São Carlos deveríamos estabelecer, ou melhor, criar, fóruns de discussão sobre a Educação Inclusiva, incluindo e não obrigando. Não sei se estamos preparadas para essa nova política, para essa nova forma de atuação. Reconheço que o ensino inclusivo é muito mais humano, muito mais desenvolvido, uma verdadeira

revolução, mas não entendo que tenha havido...e que ainda haja uma preparação apropriada de nós, professoras, para tal possibilidade. Não sei se nos prepararemos na ação, mas receio que careço de uma base para aproveitar essa minha ação de modo a gerar frutos. Tenho muito receio...tenho medo mesmo... de fazer, ou melhor de gerar resultados negativos para as crianças e para mim também. Não sei a resposta... agora só tenho perguntas... e olha que não são poucas.

2ª. Entrevista

1ª. Questão

É a educação para todos, como bem prega nosso Governo, nossas leis e nossa vida.

É a possibilidade de todos se tornarem cidadãos de direito e de fato.

É a possibilidade de mudança para esse Brasil.

2ª. Questão

Não tive uma formação detalhada para ... que me possibilitasse atuar adequadamente na Educação Infantil Inclusiva.

Mas acredito que estou preparada para tentar, para ser capaz de descobrir, de inventar, de acertar.

Minha formação é voltada para à Educação... e Educação Inclusiva não é educação?

3ª. Questão

As dificuldades próprias de qualquer início, mas conto com a boa estrutura da EMEI aonda trabalho, com os materiais disponíveis, com a força de vontade... E mais, com a vontade de aprender.