



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARIA FERRARI

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Vitória/ES

2021



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARIA FERRARI

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Rogério Drago.

Vitória
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

- F375r Ferrari, Márcia Maria, 1973-
As Relações Interpessoais no processo de Inclusão de crianças
com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental: Um
Estudo de Caso / Márcia Maria Ferrari. - 2021.
169 f. : il.
- Orientador: Rogério Drago.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.
1. Educação. 2. Inclusão Escolar. 3. Educação Especial. 4.
Aprendizagem. 5. Ensino Fundamental. 6. Relações humanas em
crianças. I. Drago, Rogério. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIA MARIA FERRARI

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Drago – Orientador - UFES

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho – Membro Interno - UFES

Prof.^a Dra. Danielli Veiga Carneiro Sondermann – Membro Externo

Prof. Dr. Israel Rocha Dias – Membro Externo

Vitória/ES

2021

Sou feita de retalhos

“Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’ ”.

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

A palavra **GRATIDÃO** me acompanha faz tempo! Está presente na minha fala, nas minhas relações interpessoais, nas minhas orações, na minha mente e no meu coração. É importante reconhecer e valorizar o papel do outro em nossas vidas. Vidas que vão sendo modeladas, a partir dessas relações. Sou, quem sou hoje, **graças a vocês**, que participaram desse processo de constituição do meu ser até aqui. O desenvolvimento deste trabalho só foi possível pela colaboração de muitos.

A Deus, por me presentear com a vida e através dela poder aprender com outros sujeitos, sempre sob a Sua Proteção.

A Nossa Mãe Santíssima, que sempre protegeu o meu caminho, minha vida e minhas relações.

Aos Anjos e Santos, que sempre me guiaram e me conduziram nesse mundo.

Aos meus pais Valentim (*In memoriam*) e Luzia, por me ensinarem valores importantes para viver nesse mundo. A vocês, o meu amor, o meu respeito.

Aos meus irmãos Rita, Jeferson e Gláucia, pelos momentos que passamos juntos, na infância, experimentando a arte de brincar, descobrir, conhecer e driblar as dificuldades daquela época;

A minha irmã e amiga, Gláucia Ferrari, pelo incentivo e apoio constantes que contribuíram imensamente para o meu processo de formação. Gratidão pelos momentos de descobertas e aprendizagens que vivenciamos. Cresci muito com você!

A minha amada família: Wueliton (marido), pela cumplicidade, paciência, amor e companheirismo; Pedro e João (filhos) por serem presenças constantes na minha vida, pelo amor, pela torcida e incentivo, pelo apoio, solidariedade e compreensão nos momentos difíceis. A vocês minha Gratidão!

A equipe de profissionais do CMEI Curumim pela parceria no trabalho pedagógico. À vocês, o meu agradecimento.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, por ter me concedido a licença remunerada para a realização desse estudo.

Aos funcionários da secretaria do PPGE-UFES, Diogo, Quézia e Roberta, que sempre me acolheram e orientaram com muita paciência, carinho e respeito.

Ao PPGE-UFES, pela oportunidade de realização dessa pesquisa, e pelas aprendizagens adquiridas que transformou minha vida pessoal e acadêmica.

À Escola Florescer, onde foi realizada a pesquisa, pelo acolhimento e pelas importantes contribuições. Aos sujeitos envolvidos na pesquisa, gratidão!

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória, por ter autorizado a realização desse estudo na Escola Florescer.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão (GEPEI), pelas ricas experiências compartilhadas nesses encontros.

À todos os professores do PPGE-UFES por me fornecerem suporte suficiente para a etapa inicial da vivência na pesquisa, minha gratidão!

Aos meus colegas de turma 33 pela parceria e experiências vividas.

Aos pesquisadores, pelos estudos que contribuíram para esse trabalho.

À professora Dra. Ivone Martins de Oliveira pelo carinho e ricas contribuições.

Ao Professor Dr. Geide Rosa Coelho, à prof.^a Dra. Danielli Veiga Carneiro Sondermann e ao Prof. Dr. Israel Rocha Dias, pela participação na banca de defesa e pelas valiosas contribuições à pesquisa.

E, por fim, ao meu Orientador, Prof. Dr. Rogério Drago, pela confiança desde o primeiro momento, pela autonomia proporcionada durante a pesquisa, pelo apoio e atenção imensuráveis, pelos conhecimentos propiciados e pela escuta sensível que sanou angústias, incertezas me fortalecendo. A você professor, meu respeito e minha gratidão!

RESUMO

Este estudo assume como objetivo geral compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do sistema municipal de educação de Vitória. Para isso, buscou-se: investigar o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum; conhecer o que os profissionais que atuam com esse público entendem e como estabelecem as relações interpessoais em prol do desenvolvimento dos alunos e analisar os processos de inclusão e exclusão escolares a partir das relações interpessoais, bem como seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. O referencial teórico adotado se baseou nos aportes da Psicologia Sócio-Histórica, tendo em Vigotski o principal interlocutor, considerando a premissa de que o ser humano constitui-se enquanto sujeito na sua relação com o outro social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na forma de um estudo de caso, com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: observação, diário de campo, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e fotografias. Como resultados, constatou-se que as relações interpessoais são um aspecto determinante no processo educacional dos alunos (as) com e sem deficiência, impactando de modo significativo no processo de ensino-aprendizagem. Os dados revelaram dificuldades relacionadas ao processo de relações interpessoais, vivenciadas entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, especialmente no que se refere ao planejamento e às trocas de informações sobre os alunos com deficiência ou não. Com base nos achados da pesquisa, argumenta-se que seu desenvolvimento apresenta o potencial de contribuir com o fortalecimento e proposição de práticas educacionais mais inclusivas e democráticas, podendo vir a colaborar para a consolidação tanto da garantia de direitos quanto no âmbito da formação humana, visto que tangencia as relações interpessoais, conceito de suma importância para o ser humano numa perspectiva sócio histórica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação Especial. Ensino Fundamental. Inclusão Escolar. Processos inclusivos. Relações Interpessoais.

ABSTRACT

This study assumes as a general objective to understand the role of interpersonal relationships in the process of inclusion of children with disabilities in a class of the first year of elementary school in a public school in the municipal education system in Vitória. For this, we sought to: investigate the role of interpersonal relationships in the process of inclusion of students who are the target audience of Special Education in regular schools; know what professionals who work with this audience understand and how they establish interpersonal relationships for the development of students and analyze the processes of inclusion and exclusion from school based on interpersonal relationships, as well as their impacts on the public's teaching and learning processes target of Special Education. The theoretical framework adopted was based on the contributions of Socio-Historical Psychology, with Vigotski as the main interlocutor, considering the premise that the human being is constituted as a subject in his relationship with the social other. It is a qualitative research, developed in the form of a case study, using the following methodological instruments: observation, field diary, semi-structured interviews, informal conversations and photographs. As a result, it was found that interpersonal relationships are a determining aspect in the educational process of students with and without disabilities, significantly impacting the teaching-learning process. The data revealed difficulties related to the process of interpersonal relationships experienced between regular education and Special Education teachers, especially with regard to planning and exchange of information about students with or without disabilities. Based on the research findings, it is argued that its development has the potential to contribute to the strengthening and proposition of more inclusive and democratic educational practices, which may contribute to the consolidation of both the guarantee of rights and in the scope of human formation, as it touches on interpersonal relationships, a concept of paramount importance for human beings in a socio-historical perspective.

Keywords: Learning. Special education. Elementary School. School inclusion. Inclusive processes. Interpersonal relationships.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	REVISÃO DE LITERATURA	18
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E CONCEITUAIS	29
2.1	MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	29
2.2	ESCOLA INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS ESPECIFICIDADES.....	44
3	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM VIGOTSKI: PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	54
4	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	65
4.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	66
4.2	DA NATUREZA DA PESQUISA.....	66
4.3	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	68
4.3.1	O processo de observação do cotidiano escolar	68
4.3.2	Entrevistas semiestruturas	70
4.3.3	Conversas informais	71
4.3.4	Fotografias	72
4.4	LOCAL DA PESQUISA.....	72
4.5	OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
5	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO	

	FUNDAMENTAL: O COTIDIANO VIVO	82
5.1	A TURMA DO 1º ANO A E SUAS PARTICULARIDADES	83
5.2	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA DINÂMICA ESCOLAR: O QUE AS OBSERVAÇÕES REVELARAM?.....	98
5.3	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO: O QUE AS ENTREVISTAS REVELARAM?.....	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS, O QUE CONSTATAMOS?.....	143
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES	158

INTRODUÇÃO

“Nós nos transformamos em nós mesmos através dos outros”.
(VIGOTSKI, 1929).

Este estudo tem por objetivo compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do sistema municipal de educação de Vitória, no Estado do Espírito Santo. Para tanto, procurei¹ compreender, por meio da produção de dados, a maneira pela qual essa dinâmica se efetiva no ambiente escolar, entre alunos e alunos, entre alunos e professores e também entre os professores, bem como as interferências desse processo na aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Diante disso, em uma perspectiva ideal, a escola se constitui como um espaço promotor de aprendizagem para todos, mas minha prática profissional tem mostrado outra realidade. Venho percebendo, no cotidiano escolar, a acentuada dificuldade no que diz respeito às relações pessoais que são travadas entre os sujeitos da escola (alunos com e sem deficiência, professores, estagiários e gestores), na articulação dos planejamentos, nos processos de desenvolvimento e de avaliação de conhecimentos, e, de modo especial, nas relações estabelecidas entre os profissionais que lidam com o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, entendendo esse aspecto como determinante no processo educacional.

Nesse sentido, apresento parte da minha trajetória de vida e profissional que me levou a vários questionamentos e, por conseguinte, tem sido um elemento incentivador para o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado.

Filha de professor, convivi, desde pequena, com as especificidades que permeiam o ambiente escolar. Mais tarde, graduada em Pedagogia, sempre estive envolta com as questões relacionadas à Educação, tendo sido a única

¹Esclareço que fiz a opção de escrever o texto referente à Introdução na primeira pessoa do singular, por apresentar situações relacionadas à minha trajetória de vida e profissional.

área à qual me envolvi profissionalmente, seja como professora, seja como pedagoga, dedicando-me simultaneamente a essas atividades.

O exercício docente em diversas instituições, públicas e privadas, como também na Escola Família de Boa Esperança com a Pedagogia da Alternância, proporcionaram-me o amadurecimento das teorias que trazia dos tempos de faculdade relativas ao processo de construção do conhecimento, a partir da realidade dos alunos e também a possibilidade de desenvolvimento de uma proposta de trabalho centrada em um processo de aprendizagem significativo, tanto para alunos, quanto para professores, fomentando inquietações relativas a como lidar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles, já que minha vida profissional mesclava o ser professora com o ser pedagoga.

Como pedagoga, tive a oportunidade de trabalhar na Sociedade Pestalozzi do Espírito Santo, em Vila Velha, entrando em contato com o público-alvo da Educação Especial e também como pedagoga no setor de Educação Especial do município da Serra. Há dois anos venho atuando nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no município de Vitória, onde tenho tido a oportunidade de acompanhar as atividades da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essas atividades me despertaram para a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiências para melhor compreender esses sujeitos e ajudá-los em seu processo de interação sócio educacional e de inclusão de modo mais específico.

Ademais, pude me apropriar das conquistas que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem, gradualmente, alcançando, conhecendo também as dificuldades enfrentadas pelas escolas em seu cotidiano, como, por exemplo, a escassez de profissionais especializados, o despreparo e o desconhecimento dos profissionais para lidar com processos inclusivos, a falta de apoio ao professor (com profissionais auxiliares), as dificuldades na implantação e execução do AEE, o descaso do poder público, dentre outras.

Nesse movimento, realizei cursos de especializações em Psicologia Educacional, no Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e na Teoria da Modificabilidade Cognitiva e também em Psicopedagogia, visto o meu desejo de me aprofundar nesta área.

Ao longo de minha carreira, sempre procurei participar de programas de formação continuada e eventos voltados para temáticas educacionais como práticas pedagógicas, processos de planejamento e avaliativos, Educação Especial e AEE, amadurecendo, assim, o meu desejo de compreender situações que se relacionavam à Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva, muito antes da efetivação do debate sobre Inclusão ou Processos Inclusivos.

Essas considerações iniciais sobre minha trajetória profissional me parecem oportunas, pois, de certa maneira delineiam e justificam o meu interesse em pesquisar, de maneira sistemática, como se dão os processos de inclusão entre os sujeitos público-alvo da Educação Especial, buscando entender os impactos das relações interpessoais no ambiente escolar e no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As inquietações advindas das experiências relatadas me ajudaram a compor o seguinte problema de investigação: Como acontecem as relações entre os alunos (com e sem deficiência) e os profissionais da educação escolar envolvidos com a Educação Especial (professores, estagiários e gestores)? E ainda: Como essas relações interpessoais interferem, ou podem interferir, no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Será que as crianças com deficiência têm sido invisibilizadas na escola comum? Qual é o papel das relações interpessoais para o processo de inclusão escolar? Essas e tantas outras questões me conduziram ao objetivo geral desse estudo.

Partindo, portanto, da apresentação dos elementos que constituem o campo problemático desta pesquisa, este estudo assume como objetivo geral **compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do sistema municipal de educação de Vitória-ES.**

Como objetivos específicos, buscamos:

- Investigar o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum;
- Conhecer o que os profissionais que atuam com esse público entendem e como estabelecem as relações interpessoais em prol do desenvolvimento dos alunos;
- Analisar os processos de inclusão e exclusão escolares a partir das relações interpessoais, bem como seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial.

Tendo em vista os objetivos elencados, destaco que o desenvolvimento desta pesquisa assume, por um lado, o reconhecimento dos avanços legais e também das conquistas escolares, no que se refere à garantia do direito e acesso à educação na diversidade.

No entanto, argumenta-se enquanto hipótese sobre a existência de dificuldades, presentes no cotidiano escolar, relativas ao processo de relações interpessoais e interlocução entre os estudantes e também entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, especialmente no que se refere ao planejamento e às trocas de informações sobre os alunos, elementos fundamentais na construção e significação do conhecimento, o que podem gerar interferências no processo de aprendizagem.

É importante destacar a relevância desta pesquisa para o meio acadêmico, visto que poderá produzir perspectivas significativas para área da Educação Especial e Inclusão Escolar, especialmente no Ensino Fundamental devido à sua importância no processo de formação inicial em fundamentos relacionais e na construção acadêmica de conhecimento, que seriam necessários para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança fosse sendo construído nas diversas áreas/disciplinas escolares.

Relevante também para a questão social, pois pode trazer indicativos de interferência no ambiente escolar, por meio das relações estabelecidas e como estas determinam, ou não, os processos de aprendizagem. Nesse sentido, o

desenvolvimento da pesquisa apresenta o potencial de contribuir com o fortalecimento e proposição de práticas educacionais mais inclusivas e democráticas, podendo vir a colaborar para a consolidação tanto da garantia de direitos quanto no âmbito da formação humana, já que tangencia as relações interpessoais, conceito de suma importância para o ser humano em uma perspectiva sócio-histórica.

Em suma, a organização desta dissertação apresenta, logo após a introdução, a Revisão de Literatura, contendo os contatos bibliográficos que ajudaram a pensar tanto o tema de pesquisa quanto os temas que o circundam.

Em seguida são apresentados os capítulos conceitual, teórico e metodológico que, respectivamente, tratam do processo histórico e político de consolidação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dos aportes teóricos centrais nos quais a pesquisa fundamentou sua discussão e das perspectivas e diretrizes metodológicas que guiaram o desenvolvimento da pesquisa.

O último capítulo corresponde à análise dos dados produzidos pela pesquisa de campo e das categorias que emergiram dessa produção. Por fim, trago minhas considerações acerca do estudo realizado, seguidos das referências e apêndices produzidos.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Entre as idas e vindas das vivências relatadas na Introdução desta dissertação, confrontamo-nos com estudos e perspectivas teóricas que delimitaram o objeto de estudo desta pesquisa, agregando muitas contribuições, sobre as quais estruturamos, inicialmente, a proposta de seu desenvolvimento.

O estudo de Jesus, Victor e Vieira (2016), que discute acerca dos desdobramentos da atuação do Observatório Nacional de Educação Especial no estado do Espírito Santo, trouxe-nos inquietações relativas à maneira pela qual a temática da inclusão vem sendo pesquisada no Brasil. Os autores relatam que a produção de conhecimento científico sobre o processo de inclusão escolar dos estudantes indicados para a Educação Especial ainda se apresenta reduzido nas pesquisas. Além disso, destacam a fundamental importância do desenvolvimento de investigações que possam subsidiar os desafios que envolvem a formulação de políticas públicas e de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades educacionais dos estudantes.

Encontramos na literatura muitos estudos científicos que se propuseram a conhecer e analisar a produção acadêmica brasileira referente à Educação Especial, que parece ter obtido maior impulso ao final da década de 1970 (NUNES et al., 1998), configurando-se na atualidade como uma temática em expansão, seja pela quantidade de trabalhos, seja pela diversidade dos enfoques e objetos de pesquisa encontrados.

A esse respeito, Hayashi (2011, p.152) comenta que, devido ao caráter multidisciplinar do campo da Educação Especial, “as pesquisas desenvolvidas em seu interior incorporam métodos e técnicas de outras áreas”, o que possibilita a reflexão sobre múltiplos aspectos relacionados às pessoas com deficiência. Nesse sentido, a autora argumenta que essa diversidade de abordagens teóricas, conceituais e metodológicas, “propicia um diálogo entre as múltiplas formas de aprofundamento teórico-conceitual da área”.

Um dos trabalhos de referência sobre a produção científica em Educação Especial no Brasil é o de Nunes, Ferreira e Mendes (2004), que mapeou e analisou a produção científica da referida área a partir da produção discente desenvolvida em programas de pós-graduação e linhas de pesquisa, situados

nas áreas de Educação e Psicologia. Dentre os achados e conclusões dos autores, vale destacar a expressiva produção acadêmica vinculada à área de Educação, dando-se, em sua maioria, em ambiente escolar e envolvendo crianças de 7 a 12 anos. Os autores também identificaram que o tema da deficiência mental se mostrou preponderante em relação a outras categorias de deficiências, sendo as temáticas mais frequentes, aquelas que se propõem a investigar o processo de ensino e aprendizagem, a atitude-percepção dos pais das crianças e profissionais da educação, os programas e as demandas por formação de recursos humanos para a atuação na área e os processos de identificação/diagnóstico/caracterização das deficiências.

Em estudo de mesma natureza, Laplane, Lacerda e Kassir (2006) verificaram a ampliação das temáticas e dos enfoques teórico-metodológicos nas pesquisas em Educação Especial desenvolvidas em épocas mais recentes. Dentre as temáticas identificadas, as autoras destacam os processos de relações que se referem ao ensino e ao conhecimento, às questões de gênero, aos processos de identidade, além das que tratam da formação de professores e da política educacional. Importante destacar a percepção das autoras sobre as pesquisas que privilegiam as relações do sujeito com seu meio social, constatando que esses estudos assumem a perspectiva de que o desenvolvimento do sujeito se efetiva no conjunto das relações sociais, fundamentando suas análises nos pressupostos da teoria histórico-cultural, aliada aos aportes teóricos do materialismo histórico.

Inspirados por esses estudos, e na tentativa de melhor compreendermos o conhecimento científico produzido sobre o nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando conhecer tanto o volume de trabalhos, como também as abordagens e os direcionamentos teóricos e metodológicos adotados pelos pesquisadores referentes, especificamente, ao objeto da pesquisa, qual seja, as relações interpessoais no campo da Educação Especial. Tal exercício se deu na expectativa de compreendermos o interesse dos pesquisadores pelo referido tema e também suas escolhas e perspectivas.

A busca pelos trabalhos se deu no mês de junho de 2019 e utilizou como descritor o termo “Relações interpessoais”, adotando como recorte temporal o período de 2008 a 2018². Considerando os achados de Nunes, Ferreira e Mendes (2004), que sinalizaram que a produção acadêmica sobre Educação Especial ocorre predominantemente na área da Educação, restringimos nossa busca a esse campo do conhecimento.

Identificamos 118 trabalhos acadêmicos, sendo 33 teses e 85 dissertações, que de alguma maneira abordam a questão das relações interpessoais, estando vinculados a diversas áreas do conhecimento, dentre elas, Educação, Educação Escolar e Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial).

Pela leitura dos resumos desse conjunto de pesquisas, constatamos a presença de 05 trabalhos com foco específico nas relações interpessoais, sendo 01 tese e 04 dissertações, vinculadas, em sua maioria, a processos de aprendizagem no campo da Educação Especial. Os demais estudos, apesar de tratarem da temática em questão, referiam-se a aspectos voltados aos processos de formação de profissionais e a outros níveis de ensino, como Ensino Médio e Ensino Superior. Identificamos, também, nesse conjunto, pesquisas que abordavam a temática das relações interpessoais no campo do Direito, do Trabalho, dentre outros, envolvendo questões que, pelo menos a princípio, não dialogavam com a proposta aqui apresentada. Descreveremos, a seguir, algumas contribuições que as 05 pesquisas selecionadas oferecem ao desenvolvimento de nossa investigação.

A dissertação de Cerce (2013), que aborda “A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização”, traz a relevância da relação afetiva entre professor e aluno, procurando compreender o impacto do aspecto relacional nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos das classes de alfabetização. A autora afirma que as relações que permeiam as salas de aulas são impregnadas de afetividade, e que esta influi no processo de ensino e aprendizagem das crianças, uma vez que se sentiam mais envolvidas e estimuladas para a realização das atividades

²Importante ressaltar que a adoção do referido recorte temporal leva em consideração a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ocorrida no ano de 2008, considerando-a um importante marco para as políticas e práticas de Educação Especial no Brasil.

propostas. Também foi possível constatar, pela leitura do referido trabalho, que o envolvimento afetivo está presente nas práticas escolares por meio das atividades lúdicas, e que estas atividades contribuem significativamente para um melhor desempenho das crianças em relação às atividades de leitura e escrita, bem como para o desenvolvimento das relações entre professores e alunos.

Tendo em vista que a afetividade se configura como uma temática convergente ao objeto de pesquisa desta investigação, faz-se importante ampliar a discussão acerca desse tema, especialmente por compreendermos se tratar de um aspecto que pode interferir no processo de ensino e aprendizagem.

A princípio, podemos dizer que entendemos afetividade como capacidade de afeição, de ser tocado e afetado por relações mais significativas. De acordo com Ferrari (2013, p.29), a “[...] afetividade está direcionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos [...]”.

Segundo Tassoni e Leite (2011) a afetividade pode ser reconhecida (ou é composta num campo mais amplo) como um conjunto de emoções, sentimentos e afetos.

Temos a compreensão de que os termos mencionados pelos autores citados dialogam com as perspectivas teóricas de Vigotski (2007) e Wallon (2007) na medida em que consideram que o conhecimento é construído através da interação com o outro, ou seja, por meio das relações sociais e afetivas.

Vigotski se dedicou a estudos significativos acerca do desenvolvimento das emoções. No livro *Psicologia Pedagógica* (2001), o autor se refere ao tema emoção, afirmando que:

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no nosso aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno (VIGOTSKI, 2001, p. 143).

Portanto, para Vigotski (2001) a emoção é uma “ferramenta” importante para os profissionais da educação, utilizarem em suas práticas educativas junto aos

alunos, visando auxiliá-los em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O estudo acerca das emoções possui um lugar de destaque nas obras de Wallon, cuja perspectiva se aproxima das defendidas por Vigotski. Wallon (2007, p.121) afirma que:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situações correspondentes implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança [...]. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real.

Podemos perceber que a concepção de afetividade para o autor tem um sentido mais amplo, abrangendo uma série de manifestações, dentre elas os sentimentos e as emoções. Segundo Wallon, “As emoções, são a exteriorização da afetividade” (2007, p.124).

Dessa maneira, Ferrari (2013), em sua análise acerca da teoria de Wallon, estabelece uma relação entre a psicogênese e o processo histórico do ser humano, evidenciando o envolvimento (ou a ligação) entre as interações humanas e a constituição do sujeito. Portanto, a noção de afetividade para Wallon diz respeito à aptidão do indivíduo de afetar e ser afetado por outrem, estimulado por causas externas (meio social) e internas (do próprio organismo) que resultam em sentimentos, emoções ou vivências confortáveis/sociáveis ou desconfortáveis/dessociáveis.

Diante do exposto, destacamos que tanto Vigotski quanto Wallon corroboram com a visão de que a afetividade está associada à cognição, considerando o aspecto social e a complexidade das emoções, de cunho orgânico, no processo de desenvolvimento do indivíduo. Ambos também ressaltam a importância acerca da linguagem no âmbito das emoções e a formação do sujeito por meio da interação social dentre outras.

Considerando que o desenvolvimento de nossa pesquisa teve a proposta de se fundamentar na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, o trabalho de Hickmann (2015), intitulado “As Relações interpessoais na perspectiva de Vigotski”, trouxe importantes contribuições. Em sua dissertação, o autor empreende um recorte teórico que visa identificar a maneira pela qual as relações

interpessoais são apresentadas na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, sinalizando que as interações sociais e as mediações simbólicas como instrumentos de desenvolvimento social e cognitivo foram assuntos recorrentes em suas publicações, trazendo significativas contribuições para a Educação.

Os resultados da pesquisa de Hickmann (2015) indicam a influência que as relações interpessoais, ocorridas tanto no ambiente familiar quanto na formação escolar e universitária de Vigotski, afetaram significativamente seu pensamento. Além disso, verificou-se que as relações interpessoais são temas centrais na Teoria Histórico-Cultural, pelo valor que o autor atribuiu à essência humana, sua constituição e desenvolvimento integral.

Os resultados da pesquisa de Hickmann (2015) também apontam para a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre os aspectos emocionais, por meio de realização de pesquisa empírica das questões inerentes ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos seres humanos e dos efeitos das influências mútuas e dinâmicas entre indivíduo, núcleo familiar, comunidade e sociedade, que podem revelar como proceder nas interações e mediações escolares.

A dissertação de Tezori (2015), que trata dos “Alunos com deficiência visual e suas relações interpessoais no processo de inclusão escolar”, buscou identificar as relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos do Ensino Fundamental com deficiência visual e os professores, colegas e demais pessoas que fazem parte do seu convívio escolar. Segundo a autora, os resultados da investigação evidenciaram as dificuldades enfrentadas por esses alunos no que diz respeito à conquista e pertencimento a grupos de amigos, ao acompanhamento por esses alunos no conteúdo ministrado nas aulas e ao relacionamento com seus pares e professores. Nesse sentido, destaca que tão importante quanto o cuidado com o desenvolvimento dos conteúdos escolares, é a dedicação a “uma atenção meticulosa em relação às formas estabelecidas nas relações interpessoais no contexto escolar, visto serem estas, elementos valiosos para o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, como um ser pleno³” (TEZORI, 2015, p.52).

³ Ser pleno no sentido de ser humano que exerce plenamente sua cidadania.

Durante o desenvolvimento de sua dissertação, intitulada “As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla”, Oliveira (2018) procurou observar e analisar de que maneira estas relações se processam, buscando interligá-las ao processo de desenvolvimento realizado no ambiente escolar. Para isso, buscou averiguar estratégias relacionais desenvolvidas por professores e seus resultados nos processos de aprendizagem e escolarização de estudantes diagnosticados com a referida deficiência.

O trabalho evidencia a importância da realização de programas de formação dos profissionais (inicial e continuada), entendendo que os mesmos podem oferecer orientações e ferramentas pedagógicas que lhes auxiliem a lidar com as situações diversas e reforça a importância das relações interpessoais, como instrumento essencial, no processo de aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial.

Além disso, o trabalho de Oliveira (2018) propicia reflexões relevantes para novas pesquisas visto que, a partir de seus resultados, fica evidente que a realidade atual deixa muito a desejar em relação a estudos na área de relações interpessoais e deficiência múltipla. Importante destacar que esta pesquisa identifica a falta de orientação e preparo dos professores para trabalhar com estes alunos. Nesse sentido, é possível dizer que o estudo acrescenta novas contribuições que podem auxiliar a equipe escolar, acerca do conhecimento e da influência destas relações na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante com deficiência múltipla na escola quando se trata de conquistas na educação inclusiva.

Ziesmann (2018) em seu trabalho intitulado “Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vigotski”, busca compreender como os professores que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar, procurando identificar quais são suas concepções sobre inclusão. A pesquisa enfatiza, também, a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão.

Constata-se, a partir da pesquisa, a dificuldade que os professores ainda têm para incluir os alunos com deficiência em suas salas de aula como também para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos estudantes. A autora sinaliza para a necessidade de reorganização de programas de formação continuada para que esses educadores possam se instrumentalizar e atuar junto às turmas de estudantes com deficiência, atendendo à singularidade de cada um e auxiliando a superar as dificuldades que possam vir a surgir.

Entendemos que o estudo contribui consideravelmente com a nossa pesquisa, pois apresenta possibilidades de entendimento e reflexão sobre o processo de inclusão e a necessidade de constituir as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos, a fim de que o atendimento a estes alunos, venha ao encontro do respeito às especificidades de cada um e garantindo uma educação de qualidade⁴ para todos.

Além do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, fizemos também um levantamento junto ao Banco de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE-UFES), durante o mês de setembro de 2019, adotando o mesmo recorte temporal. Vale ressaltar que dentre as pesquisas que foram desenvolvidas neste Programa, no período destacado, identificamos 02 (dois) trabalhos que se relacionam com a questão das relações interpessoais, de forma direta ou indireta, e que se assemelham ao nosso objeto de pesquisa.

Chiote (2011), em sua dissertação intitulada “A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil”, buscou analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, compreendendo a mediação como processo de significação e constituição dessa criança na Educação Infantil. O estudo aponta a importância da mediação pedagógica no espaço da Educação Infantil e seus impactos no desenvolvimento da criança com autismo, auxiliando-a no processo de apropriação e socialização de significados mais amplos em relação ao meio no qual está inserida. Este

⁴Assumimos nesse texto o conceito de qualidade na educação, preconizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), que indicam que os parâmetros de qualidade devem observar questões relativas à formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as famílias (apud DIAS, 2015, p. 35).

trabalho contribui de forma significativa à discussão que estamos propondo, pois se baseia na perspectiva histórico-cultural, compreendendo que os sujeitos se constituem e se desenvolvem a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas.

O trabalho de Mesquita (2015) teve como objetivo analisar como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a autora buscou observar tanto o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a alfabetização, quanto o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais. Os resultados evidenciam a importância da participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita que, em muito, contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.

Por fim, buscamos também conhecer a circulação do tema das relações interpessoais na Educação Especial nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) realizadas no mesmo intervalo de tempo, onde verificamos a mesma situação, ou seja, o reduzido número de trabalhos que abordam a temática. Constatamos apenas dois trabalhos referentes ao tema em questão, apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial.

O artigo de Chiote (2012), intitulado “A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil” mostra que é fundamental analisar o papel da mediação nas brincadeiras desenvolvidas com crianças autistas na Educação Infantil. Fundamentada em Vigotski, a autora afirma que, desde a mais tenra idade, a criança aprende a brincar nas relações que estabelece com outras pessoas mais experientes, adultos ou crianças, que provocam ou propõem formas humanas de agir com os objetos e interagir com as pessoas, dialogando diretamente com o debate que estamos propondo. O estudo evidencia, também, que ainda existem resistências de algumas crianças na interação para com a criança deficiente, sinalizando, nesse sentido, que o processo de mediação pedagógica pode

favorecer a participação de todos os alunos e proporcionar inter-relações repletas de significados.

Pieczkowski (2017), em seu artigo sobre a “Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior”, investigou a presença de estudantes com deficiência na universidade, procurando compreender, através da abordagem acerca da mediação pedagógica no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na aula universitária e a maneira pela qual acontece esse processo de mediação. O estudo mostra que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, o que resulta em atitudes mais amorosas e solidárias, evidenciando, deste modo, o empenho docente na promoção da inclusão e do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Embora esse estudo faça alusão ao Ensino Superior, ressaltamos suas contribuições no que se refere ao debate sobre a importância do processo de mediação docente para com o aluno, visto que esta relação é essencial para a promoção do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento em todos os aspectos do sujeito.

Ressaltamos que os estudos aqui elencados, e outros acrescentados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, contribuíram com o pensar da temática, com a construção do objeto de investigação e também com o processo de análise dos dados encontrados. O esforço empreendido no conhecimento sobre a Educação Especial na pesquisa acadêmica brasileira sinaliza possíveis referenciais que podem nos ajudar a compreender melhor o processo das relações interpessoais no contexto escolar, levando-nos também a assumir, nesta pesquisa, o desafio de pensar e refletir sobre as políticas de Educação Especial, sobre a qualidade de vida dos sujeitos por elas atingidos, comprometendo-nos com este campo do conhecimento e com as demandas sociais dele advindas.

Salientamos, ainda, que o desenvolvimento desta pesquisa avança nas discussões que estão postas, pelo fato de trazer o debate para o contexto escolar referente ao 1º ano do Ensino Fundamental, turma constituída de crianças com características muito peculiares. Portanto, uma etapa muito importante na vida desses sujeitos, já que as crianças saem da Educação Infantil, que possui outra forma de organização, e adentram o Ensino

Fundamental, muitas vezes deixando de serem crianças e passando, abruptamente, a serem alunos, como mostra o estudo conduzido por Kramer (2007). Além disso, nosso estudo se justifica por trazer as relações interpessoais sob o olhar vigotskiano, que compreende a importância dessas relações para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, como será discutido no capítulo 3 desta dissertação.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E CONCEITUAIS

Tendo em mente os estudos elencados no capítulo anterior, sentindo a necessidade de ampliar nosso conhecimento sobre um dos pilares dessa dissertação, nesse capítulo fizemos um resgate da história da Educação Especial no Brasil rumo a uma perspectiva inclusiva⁵, bem como uma descrição sobre o Ensino Fundamental e os sujeitos da Educação Especial, envolvendo suas práticas pedagógicas, com a intenção de apresentar conceitos e concepções que ajudaram na compreensão dos contextos e na análise dos dados produzidos.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Consideramos, inicialmente, que, ao longo do tempo e da história brasileira, o olhar sobre a Educação Especial como atendimento educacional de pessoas com deficiência vem sendo modificado nos aspectos conceitual, legal e operacional, demarcando avanços em direção à proposta de inclusão em escolas comuns. Essas mudanças, conforme destaca Jannuzzi (2004), não estão descoladas do contexto sócio-histórico vivenciado pelo país, ao contrário, a concepção de educação e do atendimento aos estudantes com deficiência decorre dos acontecimentos políticos, científicos, e também da participação da sociedade civil nas reivindicações e iniciativas. Para a autora,

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo. [...] é preciso ter presente que as fases, os períodos dessas concepções não podem ser demarcados de modo estanque: foram sendo elaboradas surgindo na realidade de maneira sutil, pouco perceptíveis e também nela têm

⁵Assumimos nesse estudo a perspectiva inclusiva utilizado por Santos (2012) como sendo o processo de escolarização do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, reconhecendo os desafios existentes para que se efetive a inclusão, como: políticas públicas de ações inclusivas, formação de professores, materiais e equipamentos e acompanhamento pedagógico. (SANTOS, 2012, p. 25).

permanecido, com frequência, muito depois de sua forma preponderante (JANNUZZI, 2004, p.10).

Desde o período colonial até meados do século XIX, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência no Brasil envolvia situações de marginalização e exclusão sociais. Práticas, segundo Mazzotta (2001), fundamentadas em crenças religiosas ou místicas relacionadas ao sobrenatural, visto a idealização social do ser humano como imagem de Deus. Nesse sentido, a pessoa com deficiência era considerada um ser imperfeito e maculado pelo pecado.

Sob a influência do movimento iniciado em alguns países da Europa a partir do século XVII e nos Estados Unidos, especialmente no que se refere ao atendimento a surdos e cegos, o Brasil implementa ações, em caráter oficial, em meados do século XIX, mediante a criação das instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, fatos considerados como marcos históricos da Educação Especial no Brasil. Até este momento, não há registros de atenção do poder público às pessoas com deficiência, estando as ações vinculadas à filantropia e ao assistencialismo.

A partir destes fatos, até meados do século XX é possível encontrar iniciativas isoladas, oficiais e particulares, como, por exemplo, a criação de instituições que desenvolviam atividades de atendimento pedagógico ou médico-pedagógico com pessoas cegas, surdas e deficientes mentais⁶. No entanto, as ações visavam manter os sujeitos com deficiência, separados do convívio social, visto que não eram consideradas pessoas “ditas normais”. Dessa forma, a prática utilizada era a de segregação, já que a filantropia e a educação eram realizadas em locais fora da escola regular comum⁷. Prática evidenciada pelas expressões utilizadas na referência ao atendimento das pessoas com

⁶ Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954; e, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi, em 1945.

⁷ Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituto de Cegos padre Chico, Fundação para o Livro do Cego no Brasil, Instituto Santa Terezinha, Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, Instituto Educacional São Paulo (IESP), Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco, Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), Instituto Pestalozzi de Canoas, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo (MAZZOTTA, 2001, p.33-49).

deficiência: “Pedagogia de Anormais; Pedagogia Teratológica; Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência social e Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 2005, p. 17). A esse respeito, Jannuzzi (2004) acrescenta que até as primeiras décadas do século XX, não houve solução escolar para as pessoas com deficiência, pois os conceitos relativos à deficiência eram contraditórios e imprecisos.

A partir de 1957 se registra uma diversidade de iniciativas oficiais de âmbito nacional voltadas ao atendimento educacional das pessoas “excepcionais”, como eram chamadas as pessoas com deficiência, que, segundo Mazzotta (2001), só fora explicitamente assumido devido às Campanhas voltadas para essa finalidade (Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958; e, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960). O objetivo das Campanhas era reverter a postura de segregação adotada até o momento, promovendo em todo o território nacional a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças tidas como “retardadas”⁸.

Naquele momento, entendia-se por reabilitação o processo de tratamento de pessoas com deficiência que, mediante o desenvolvimento de programas terapêuticos específicos de natureza médica e psicossocial, visava à melhoria das condições físicas, psíquicas e sociais (CORREA, 2010, p.54).

Decorrentes da mobilização alcançada pelas referidas Campanhas e também da participação e luta da sociedade civil nas discussões (professores, pesquisadores, organizações filantrópicas e religiosas, movimentos sociais, dentre outros), o país passa a vivenciar um processo de visibilização das pessoas com deficiência no espaço social, especialmente, na escola comum, denominado de integração. A integração escolar se refere a uma inserção parcial, pois além de prever serviços educacionais segregados, não pressupõe a mudança da escola e, sim, a adaptação da pessoa com deficiência aos

⁸ É importante ressaltar que este termo não se refere aos tempos atuais, e sim a um termo utilizado à época para se referir as pessoas com deficiência. Portanto será mantido respeitando o momento histórico em que foi usado.

recursos por aquelas oferecidos (MENDES, 2002; MANTOAN, 2003; DRAGO, 2011).

Drago (2011, p.76) entende a integração como um processo de “pseudoinserção da pessoa ao contexto comum de ensino”. Para o autor, a integração sinaliza para a ideia de que o atendimento educacional especializado se materializa pela matrícula em si, e não por uma perspectiva de mudança da escola para acolher a diversidade de estudantes.

Nesse movimento de integração escolar da pessoa com deficiência, passamos a destacar alguns eventos de ordem operacional e legal, constituintes do recente processo de construção de uma política educacional mais inclusiva que contribuem para que a discussão avance dos modelos de segregação e integração para um processo mais amplo denominado de inclusão. Conhecer parte da legislação que trata do assunto é importante, pois nos dá base legal para dialogar com os dados do estudo.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 dedicou um artigo à educação dos “excepcionais”⁹, determinando que o atendimento ao aluno com deficiência deveria ocorrer no sistema geral de ensino, dentro do possível, ao mesmo tempo em que garantia apoio financeiro às instituições privadas, desde que credenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Nos anos de 1971 e 1972, a LDB nº 5.692/71 e o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 848/72 previam um tratamento especial aos “excepcionais” (técnicas e serviços especializados), dando início à consolidação da expressão Educação Especial nos discursos oficiais, bem como da importância de sua inserção no ensino regular. Entretanto, a referida legislação não deu conta de organizar um sistema de ensino com tal capacidade, acabando por reforçar o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especializadas (privadas).

Em 1973, o governo criou, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão

⁹ Termo utilizado à época e que aparecerá em momentos em que fizermos uso de citações diretas e indiretas, respeitando o momento histórico em que foram usadas.

responsável pela política de educação especial no país, devendo coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial desde a pré-escolar até o Ensino superior, sob o viés integracionista.

Em 1986 o governo transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SEESP) no âmbito do Ministério da Educação, reconhecendo oficialmente a existência das pessoas com deficiência, bem como o seu direito a uma atenção governamental específica e peculiar. Nesse momento, registra-se também a instituição de um grupo de trabalho com a tarefa de elaborar um plano nacional de atendimento às pessoas portadoras de deficiência¹⁰. Até aquele momento, não se verifica no país a existência de “uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da educação de estudantes com deficiência e superdotação”. (BRASIL, 2008)

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, em seus Artigos 205 e 208, garante a educação como direito subjetivo de todos e todas e como dever do Estado e da família, efetivando-se também mediante a garantia do atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, aos “portadores de deficiência” (BRASIL, 1988). Em outras palavras, o estudante com deficiência passa a possuir o direito de ser atendido na rede pública de ensino regular¹¹.

Em consonância com o exposto anteriormente, a perspectiva ratificada pela Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Outro documento de destaque para o processo inclusivo foi a Declaração de Educação para Todos, elaborada durante a Conferência Mundial realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, onde o governo brasileiro se compromete com a

¹⁰ Termo utilizado à época e que aparecerá em momentos em que fizermos uso de citações diretas e indiretas, respeitando o momento histórico em que foram usadas.

¹¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, em 1990 reforça sobre a responsabilidade da família no processo de escolarização dos filhos, determinando que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

construção de um sistema educacional acolhedor para todos, iniciando no país um processo de discussão sobre as providências necessárias ao cumprimento do compromisso assumido.

Em relação aos episódios anteriormente citados, cabe o destaque da influência da definição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1981, que desencadeou no país uma ampla discussão sobre o direito à inserção e participação social dessas pessoas, bem como a atenção por parte das políticas públicas governamentais.

Em decorrência de toda essa intensa movimentação, o país efetiva, pela primeira vez, sua Política Nacional de Educação Especial em 1994, documento que recomenda a educação do aluno com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino. A nova política orienta para

o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais (BRASIL, 1994).

Nesse momento, a Educação Especial é definida como “um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994).

Por essas definições, percebemos que, ao endossar os pressupostos de padrões homogeneizados de aprendizagem, a nova política não reformula as práticas educacionais “de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum”, mantendo “a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2008). Ademais, apesar de sinalizar a proposição do Estado em assumir o seu papel, a nova política, a exemplo de momentos anteriores, mantém a concessão ao setor privado da possibilidade de continuar atuando no atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1994, o desenvolvimento das políticas públicas de Educação Especial é influenciado pelas postulações feitas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade

de Salamanca, Espanha. O governo brasileiro se compromete com as deliberações da Declaração de Salamanca que insere o termo inclusão nos discursos oficiais sobre educação, mesmo sem ter enviado um representante à reunião.

Nesse caminho, temos em 1996 a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, que pela primeira vez na história do Brasil dedica um capítulo para a Educação Especial, definindo-a como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Deste modo, preconiza que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes uma organização específica no atendimento de suas necessidades. A partir dessa perspectiva, Mazzotta e Sousa (2000, p. 101) definem a Educação Especial como

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades educacionais especiais decorrem da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida.

Decorrente da publicação da LDBEN, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam a obrigatoriedade de matrícula de todos os estudantes e também a responsabilidade de organização das escolas “[...] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Em 2001, o governo federal promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, fruto da Convenção da Guatemala ocorrida em 1999, mediante o Decreto nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. O conteúdo do referido decreto repercute na educação,

“exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008).

O Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, nos currículos dos cursos de formação docente, a atenção à diversidade e aos conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No mesmo ano, outro importante instrumento legal é publicado, a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando sua inclusão, como disciplina, no currículo nos cursos de formação de professores¹². O ensino e a difusão do sistema Braille para a Língua Portuguesa também foram objetos da política no ano de 2002, tendo sido aprovada a Portaria nº 2.678/02 do MEC, que normatiza as diretrizes para esse fim.

No ano de 2003, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, a partir do apoio à formação de gestores e educadores, da garantia do direito de acesso de todos à escolarização, da oferta do atendimento educacional especializado e da garantia da acessibilidade.

Esse processo se consolida com a aprovação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, materializada por meio de diretrizes e da definição de investimentos públicos (BRASIL, 2008). A nova política preconiza que “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no

¹² Regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular” (BRASIL, 2008).

Em outras palavras, a PNEEPEI especifica que, além de visar à constituição de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, seu objetivo central visa o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência em escolas comuns, “orientando os sistemas de ensino para promover respostas às suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008).

Percebemos que, se a integração escolar pressupõe que o aluno se adapte à escola, na perspectiva inclusiva essa tarefa passa a ser da escola, que deve sofrer uma reorganização pedagógica e estrutural para atender as necessidades educativas dos alunos público-alvo da educação especial, trazendo outras possibilidades para garantir a entrada, a permanência e a saída com sucesso desses sujeitos no contexto escolar. Conforme destaca Cury (2016, p. 21),

o conceito de inclusão requer mudanças no nível cultural. Trata-se de desconstruir as visões e as práticas que repousam sobre os conceitos de segregação e de integração e, ao mesmo tempo, construir outras práticas baseadas na inclusão.

A perspectiva inclusiva representa, então, a adoção de um novo paradigma na educação brasileira que não se restringe a ajudar a pessoa com deficiência no processo de integração social, nem tão pouco impedi-la de participar da escola regular, processo conhecido como segregação/exclusão. Para Drago (2011, p.34), o processo de inclusão escolar refere-se à

[...] inserção de alunos com deficiências em uma escola que reconhece e valoriza a heterogeneidade dos mesmos, procurando desenvolver as suas diferentes potencialidades por meio de uma prática de ensino flexível e que busca o que há de melhor em cada um, suas aptidões, habilidades, e os seus potenciais sem propostas de ensino apartado.

A implementação da educação inclusiva, exigiu uma mudança radical na política educacional, visto que demanda uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais do sistema educacional como um todo. Na última década do século XX, diversas ações marcaram a continuidade do processo de consolidação de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva no país. Dentre elas, destacamos:

- A expedição do Decreto nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, que ratificaram as deliberações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006. Os instrumentos legais estabelecem a garantia de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, do qual pessoas com deficiência não sejam excluídas sob alegação de deficiência;
- Instituição da política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pelos Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011, que estabelecem o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Publicação da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica;
- Publicação da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que ratifica o caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial, preconizando que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE;
- Adoção de mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático aos estudantes da Educação Especial, mediante o Decreto nº 7084/2010;
- Instituição, pelo Decreto nº 7.612/2011, do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite;
- Criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, pela Lei nº 12.764/2012 que, dentre outras prerrogativas, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência;

- Instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005/2014, que determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Todo esse conjunto de ações de ordem operacional e legal que mencionamos, demonstram a mudança de perspectiva no que se refere ao tratamento conferido às pessoas com deficiência, que vai além do atendimento escolar: a luta passa a ser por uma sociedade mais inclusiva. No entanto, apesar das grandes conquistas alcançadas nesse período, ainda existem muitos desafios no cotidiano escolar a serem enfrentados, especialmente no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, Prieto (2006) destaca o risco de que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar no recrudescimento da rejeição, já existente nas escolas, e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecerem, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos, como bem enfatiza a autora.

Conforme vimos anteriormente, durante muito tempo permaneceu a ideia de que a Educação Especial, desenvolvida distante da educação comum, seria a maneira mais adequada para o atendimento aos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. Tal concepção acabou resultando em práticas excludentes ou que não contribuíam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A partir dos estudos no campo educacional e das conquistas legais, essa situação vem se modificando. Com isso se modificam também os conceitos, a legislação, as práticas educacionais sinalizando para a necessidade de revisão e reestruturação das escolas de ensino regular numa visão inclusiva.

A partir da Política Nacional de Educação Especial de 1994, o aluno de Educação Especial era definido como “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1994).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, considera-se como público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência (intelectual, auditiva, múltipla, surdocegueira, surdez e cegueira), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett, esquizofrenia, etc.) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008). Tanto nesses casos, quanto nos transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às especificidades desses estudantes durante o processo educacional.

Atualmente, recomenda-se cautela na definição e classificação das deficiências, processo que demanda contextualização. Dainez (2017, p.3) destaca que se trata de um conceito dialético, “no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança”.

Embora nesse momento não temos a intenção de discutir acerca das possíveis definições e terminologias que classificam e conceituam biologicamente os sujeitos bem como analisar as condições do diagnóstico, consideramos importante problematizar essas maquinarias médicas como espaços de produção de verdades provisórias que também são invenções humanas. Como podemos verificar atualmente em nossa prática docente e técnica, muitos profissionais da educação, diante das dificuldades em promoverem o aprendizado dos alunos, têm se preocupado em buscar um diagnóstico que justifique a não aprendizagem desses estudantes, mascarando assim suas reais condições e formas de aquisição de conhecimento e desenvolvimento. Estamos, de certo modo, transportando o nosso papel pedagógico para uma dimensão biologizante, patologizante. O diagnóstico, de acordo com Vasques (2016, p. 56) é

[...] compreendido como normalizador suspende os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro: é um desejo de nada saber sobre o outro, um desejo de nomeação e controle. Trata-se de um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação torna-se o próprio sujeito.

Portanto, ressaltamos que essas etiquetas, esses rótulos, essas classificações que estão sendo colocadas sob as crianças menos ajudam e mais atrapalham. Não representam “a verdade” sobre as crianças. Estas têm uma história para muito além disso. Os alunos não são “o meu autista”, “o meu deficiente intelectual”. Precisamos estabelecer com eles relações que propiciem o seu desenvolvimento inserindo-os cada vez mais nos grupos sociais, os quais fazem parte, para além de rótulos, ou como diria Rogério Drago em uma de suas aulas, “o sujeito com deficiência precisa ser visto para além da casca, a casca não diz nada da fruta que tem por dentro”.

De todo modo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva considera como deficiente a pessoa “que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

Já os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008). Neste grupo se incluem os estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado, de modo isolado ou articulado, nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, podem também demonstrar grande criatividade e engajamento na aprendizagem de tarefas relacionadas a áreas de seu interesse.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 promoveu avanços significativos na Educação Especial, especialmente em relação ao acesso e à permanência expressos pelo

crescente número de matrículas. Contudo, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹³, iniciou, no ano de 2018, um processo de atualização das normativas vigentes, com vistas a substituir a política existente. Elaborou-se, assim, uma minuta intitulada Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida¹⁴, tendo sido reelaborada pela comissão responsável pelas Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica do CNE, em 2019.

Cabe ressaltar que esta política sinalizava para uma mudança de perspectiva sobre a política de inclusão no país, visto que resgatava a natureza substitutiva da Educação Especial em relação à escola comum e reduz a Educação Especial ao AEE, o que pode vir a estimular a segregação e a prática discriminatória.

Desse movimento, foi aprovado, em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida, atualizando e modificando, assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 em vigor.

É importante destacar que esse processo não estava fundamentado num debate com a sociedade civil. Conforme destaca Mantoan (2018, p.8) “Toda e qualquer mudança em uma política pública pressupõe que a orientação de seus documentos originais esteja defasada, esgotada”, demandando, assim, um amplo debate com educadores, especialistas, gestores públicos, pesquisadores e sociedade civil. Mantoan (2018, p.11) afirma, ainda, que:

O Ministério da Educação está sustentando a tese de que, por ter feito uma reunião com um número restrito de entidades (sendo a maioria defensora de classes e escolas especiais), há

¹³ A SECADI foi extinta no ano de 2019, pelo Decreto nº 9.465, como parte do movimento de retrocesso e desmonte de políticas públicas. A SECADI era a instância, no âmbito do MEC, para o desenvolvimento de ações no campo de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Desde a sua extinção esses campos e sujeitos educativos deixaram de ser vistos como prioritários no que se refere aos processos educativos.

¹⁴ Esta política teve como um dos norteadores a Lei 13.632 (06/03/2018) que altera a LDB 9.394/96 que dispõe sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo que a oferta de Educação Especial tenha início na Educação Infantil e se estenda ao longo da vida.

alguma legitimidade de colocar um texto de alteração da PNEEPEI em consulta pública. Não há. Ao contrário. Estamos mobilizados para alertar os atuais gestores da SECADI/MEC que essa reunião não teve a menor legitimidade, uma vez que limitou a participação a poucas entidades, que sempre defenderam o Modelo Médico da deficiência, e que, por isso, apressar uma consulta pública, sem uma profunda discussão que a legitime, impede a participação democrática e torna todo o processo viciado.

Nesse movimento de mudança presumimos, a princípio, que as adequações não sofreriam retrocessos. Contudo nos provoca quando, em contato com o texto do referido Decreto, nos deparamos com a retomada da segregação, na medida em que resgata a possibilidade de que alunos com deficiência acentuada sejam atendidos em classes e escolas especiais, o que pode contribuir para a restrição de seus direitos fundamentais, presente na política de 1994, já superada, obsoleta e antagônica ao processo de inclusão defendida pelos movimentos sociais que pautam suas lutas na superação das diferenças. A esses movimentos, Padilha (2013, p. 161) reforça:

[...] Na pauta de lutas e das negociações, encontram-se preposições assentadas em princípios que colocam em foco a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a superação das desigualdades sociais e a universalização da educação de qualidade para todas as camadas da população.

O exercício de análise nesse capítulo, comparando as ações propostas nas Políticas Nacionais de Educação Especial, nos possibilitou constatar retrocessos quanto a inclusão de alunos da Educação Especial na Política de 1994, avanços significativos na Política de 2008 considerando o crescente número de matrículas na Educação Especial e a drástica retomada da dinâmica de segregação entremeada pelo Decreto 10.502, de 2020, que pode se materializar em retrocessos às conquistas já alcançadas e a descontinuidade das políticas públicas já implementadas.

Em relação ao referido Decreto, Bravo (2021, p. 58) diz que “O texto se dirigia aos sistemas de ensino visando redefinir e esclarecer conceitos e sua aplicabilidade, delimitar papéis e competências dos sujeitos envolvidos na sua implementação [...]”.

Fica evidente, portanto, que o propósito estava relacionado às demandas gerenciais do governo, sem envolver a participação de educadores,

especialistas, gestores públicos, pesquisadores e sociedade civil, ou seja, quem de fato está envolvido com questões vinculadas à Educação Especial, considerando suas experiências, dificuldades e necessidades de superações, o que poderia contribuir para uma ampliação de conquistas e avanços no processo inclusivo.

Bendinelli et al. (2012) corrobora com os avanços da política de 2008, ressaltando que

Não podemos negar os avanços ocorridos após a promulgação da atual política, entretanto, é preciso apontar, ainda, a necessidade de construir e manter parcerias intra e intergovernamentais, com as demais esferas de governo – estadual e federal – pela via da gestão de políticas públicas que leve a emanar ações integradas. (p. 15)

Sendo assim, a proposta de reformulação da política divulgada pelo MEC em 2020, embora ainda não esteja implementada, sinaliza para possíveis riscos de alteração na concepção de Educação Especial atualmente em vigor, à qual preconiza que os alunos com deficiência sejam matriculados em classes comuns. Consideramos risco, pois incorre em retrocessos relevantes diante de dez anos de trabalho de inclusão escolar.

A partir dessas reflexões, podemos enfatizar que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os conceitos daí decorrentes demandam questionamentos e esclarecimentos acerca do Ensino Fundamental e suas especificidades no contexto educacional brasileiro, assunto que enfatizaremos no próximo item.

2.2 O ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS ESPECIFICIDADES

É importante destacar inicialmente que, devido a esta pesquisa ser voltada para o primeiro ano do Ensino Fundamental, a abordagem referente às práticas pedagógicas foi aqui desenvolvida e direcionada para esse público.

O Ensino Fundamental é um dos níveis de ensino obrigatórios da Educação Básica no Brasil, estabelecido pelo Artigo 32 da LDB nº 9.394/96. De acordo com a LDB, o Ensino Fundamental se objetiva à formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender e da formação de

valores, a compreensão do ambiente natural e social e o fortalecimento dos vínculos de família e de solidariedade humana.

Gratuito e obrigatório na escola pública, o acesso ao Ensino Fundamental se dá aos seis anos de idade. Com duração de nove anos, configura-se como a etapa mais longa da Educação Básica.

Cabe destacar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração vem sendo objeto das políticas educacionais ao longo das últimas décadas, “considerando a universalização do acesso a essa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória” (BRASIL, 2007).

Ao analisarmos as legislações educacionais brasileiras, percebemos que: a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu a obrigatoriedade de quatro anos de escolaridade; a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estendeu essa obrigatoriedade para oito anos; e, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sinalizou para o ensino obrigatório de nove anos de duração, iniciando-se a partir dos seis anos de idade, tornando-se meta da educação nacional através da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Sua efetivação se deu pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alteraram os artigos da LDB e, respectivamente, tornaram obrigatórios o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e sua duração de nove anos¹⁵, estabelecendo o ano de 2010, como prazo de implantação, pelos sistemas de ensino.

O documento orientador para a inclusão da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental - Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, afirma que o “objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar, a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007).

¹⁵A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005, e pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005, que estabelecem e definem as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Nesse sentido, a implantação dessa política requer um tratamento específico que proporcionem condições pedagógicas, administrativas e financeiras, visto que “a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo” (BRASIL, 2007).

Segundo Saveli (2008, p. 69), a ampliação do Ensino Fundamental se constitui como um avanço em relação à equidade social. Para a autora, essa política

[...] beneficia principalmente as crianças oriundas das classes populares, uma vez que as crianças desta faixa etária, pertencentes às classes mais privilegiadas, já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino nas classes de pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental, em escolas privadas.

Além disso, Batista (2006, p.2) destaca que, como as crianças são matriculadas mais cedo, “a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados”.

Há que se levar em conta, conforme nos orienta Kramer (2007), que, em uma sociedade desigual, as crianças desempenham papéis distintos, sendo necessário considerar a diversidade e a desigualdade dos aspectos sociais, culturais e políticos que constituem e sustentam a sociedade brasileira:

as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos (KRAMER, 2007, p.15).

O ingresso no Ensino Fundamental é um momento de grandes transformações na vida do estudante, que se inicia ainda criança, quando os alunos são provenientes da Educação Infantil, e termina no início da pré-adolescência. Período, portanto, de transição que requer muita atenção por parte dos profissionais da educação, tanto no ponto de vista do desenvolvimento pessoal e coletivo da criança em relação à sua autonomia, quanto às questões relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, como já sinalizava Vigotski no início do século XX (VIGOTSKI, 2001).

Para a garantia de uma educação de qualidade é importante reforçar a necessidade de adaptações e mudanças, no que se refere ao projeto político-pedagógico da escola, considerando a fase de transição das crianças que vêm da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, promovendo, dessa maneira, um engajamento entre essas duas etapas, dando continuidade ao desenvolvimento das crianças e conseqüentemente suas aprendizagens. Segundo Barbosa (2009, p.30),

a escola que recebe as crianças de seis anos deve se preocupar em assegurar que esta transição ocorra da forma mais acolhedora possível. A passagem da criança para o Ensino Fundamental não pode representar uma ruptura abrupta com o processo anterior vivido por ela, seja em casa ou na instituição da Educação Infantil. Por isso, faz-se necessária uma continuidade das suas experiências, de forma que a criança se sinta inserida e acolhida num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

A LDB preconiza sobre o direito da criança em idade pré-escolar de uma educação que garanta o seu desenvolvimento integral, envolvendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). A esse respeito, Kramer (2006, p.810-811) esclarece:

Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Nesse contexto, salientamos que é fundamental considerarmos os conhecimentos e experiências já adquiridos pelos alunos, para garantir que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra de modo mais adequado e menos impactante possível, já que ambas as etapas possuem especificidades tão distintas, como por exemplo, a ênfase na brincadeira na Educação Infantil e a ênfase nos conteúdos no Ensino Fundamental.

Faz-se necessário que toda a equipe escolar, especialmente os profissionais da educação, atualizem suas concepções para atenderem às novas demandas do processo educacional, bem como, dos alunos nele envolvidos. Além disso, vale ressaltar o que Kramer (2007, p.11) salienta:

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva.

É importante ter claro como será o processo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove Anos, privilegiando práticas pedagógicas mais lúdicas de aprendizagem e considerando a organização singular dos tempos e espaços escolares adequadas aos alunos. Faz-se necessário pensar e repensar quanto à reestruturação qualitativa, quanto à urgência da reorganização pedagógica, de currículo, de projetos político-pedagógicos, de espaços físicos adequados e também da hora do brincar.

Dessa maneira, teremos uma escola que respeita e reconhece as diferenças e especificidades dos alunos, que propicia condições de elaboração de planejamentos que visem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, intelectual, social, psicológico, linguístico e cognitivo, como mostra o documento intitulado Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2007).

De acordo com Mendes (1999, p. 75), “teoricamente, nossa escola tem incorporado a noção de igualdade e inclusão social. Entretanto, no cotidiano ela sistematicamente desconsidera a existência da diversidade”, pois é muito difícil construir uma escola que esteja aberta às diferenças e se comprometa com uma educação de qualidade para todos os alunos.

Drago (2012, p. 367) nos lembra “que esse tempo mais longo precisa ser revestido de novas formas de pensar e realizar o aprendizado escolar” de crianças com ou sem deficiência, envolvendo práticas pedagógicas e atividades diversas e enriquecedoras.

A promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas no Ensino Fundamental não enfatiza o aluno com deficiência, mas diz respeito às práticas que envolvem todos os alunos, com e sem deficiência, privilegiando ações que

conduzam aos estudos acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos e que estejam comprometidas com o desenvolvimento de metodologias diferenciadas que, de fato, propiciem condições favoráveis para uma aprendizagem mais significativa. Conforme nos lembra Beyer (2006, p.76),

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Contudo, é fundamental que tenhamos a clareza de que o cotidiano escolar não é influenciado apenas por planejamentos e decisões tomadas por seu grupo de profissionais, normalmente conferidas aos professores sobre a escolha do quê e de como ensinar. É importante compreender a instituição escolar vinculada a um tempo histórico, no qual sofre interferência da economia, da cultura e da política, na qual ela está inserida, ou seja, fatores externos que também impactam no processo educacional (LIBÂNEO, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em sua versão final, em 14 de dezembro de 2018, é um desses elementos externos à escola que, por meio da seleção de conteúdos mínimos à escolarização básica, influencia a prática de distintos espaços de ensino. De acordo com seu próprio texto, a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018), ou seja, um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica, norteando as propostas curriculares de cada escola e instituição de ensino. Portanto, é um documento que deve servir de referência para a elaboração dos currículos de qualquer instituição escolar, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

O documento da BNCC está estruturado por etapas de Ensino, sendo elas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e o

Ensino Médio. Tem como eixo, dez competências gerais¹⁶ que nortearão o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares no sentido de promover o desenvolvimento completo de cada estudante contemplando elementos cognitivos, sociais e pessoais.

Na etapa referente ao Ensino Fundamental, a organização é feita por meio de áreas do conhecimento, sendo elas Linguagens, Matemática, Ciências humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, nas quais, trazem, inicialmente, as competências específicas de cada uma dessas áreas, os componentes curriculares (disciplinas), as características específicas de cada um destes componentes e, por fim, as habilidades, os objetos de conhecimentos e as unidades temáticas para os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Em relação aos Anos Iniciais, o documento expõe que

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018).

É pertinente salientar que a Base Nacional Comum Curricular traz poucas informações específicas acerca da Educação Especial. Em relação às modalidades de ensino como podemos verificar, o documento se refere da seguinte maneira:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018).

¹⁶ As dez competências gerais englobam os seguintes aspectos: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Argumentação; 6. Cultura digital; 7. Autogestão; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Autonomia e responsabilidade.

Desse modo, o documento aborda acerca dos currículos, porém, deixa a responsabilidade de organização e desenvolvimento desses currículos, ou seja, a análise e seleção dos conteúdos que compõe a grade curricular, a organização interdisciplinar, os procedimentos avaliativos, dentre outros, às instituições educacionais, conduzindo ao entendimento, o que é um equívoco, de que a Educação Especial e o processo inclusivo no ambiente escolar, deverão ser estabelecidos e inseridos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade de ensino, conforme suas especificidades, o que deixa uma margem de incerteza, pois não há garantia dessa inserção desse processo inclusivo nas escolas.

Isso nos leva a refletir acerca de pontos que precisam ser revistos e ponderados, pois uma vez que a BNCC é um documento de caráter normativo e tem a concepção de garantir uma educação igualitária a todos, deveria, portanto, considerar a Educação Especial com maior importância, dando maiores garantias para o desenvolvimento do processo de inclusão em todas as esferas institucionais.

Nesse sentido, é importante destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), documento legal, promulgado no ano de 2014, pela Lei nº 13.005/2014, de extrema relevância para o processo democrático do país, pois foi um documento elaborado com a participação representativa da sociedade brasileira ligadas à educação, que ressalta a necessidade de estabelecer e implantar metas, por meio de um pacto entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que, por meio da elaboração de políticas públicas, melhorem de modo equitativo e democrático, o acesso e a qualidade da educação brasileira. O PNE define 20 metas e 253 estratégias para a educação, que devem ser implementadas no decênio 2014-2024.

O conteúdo da meta 7 reforça a importância de elaboração da Base Nacional Comum para o Brasil, tendo a aprendizagem como ferramenta para estimular a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2014) tendo em vista que a Base está presente na CF/88 e na LDB/96 como documentos que buscam priorizar a orientação dos sistemas de ensino em relação aos conteúdos mínimos estabelecidos para o Ensino Fundamental, de

modo a garantir uma formação comum indispensável para mudanças na estrutura curricular no Brasil, modificando, portanto, a estrutura curricular no Brasil como podemos constatar no texto a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018).

Em relação à diminuição das desigualdades e do reconhecimento acerca da importância da diversidade, o PNE apresenta a Meta 4, que tem como propósito

[...] a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação [...] preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” [...] (BRASIL, 2014).

Apesar das garantias estabelecidas na meta 4 em relação aos sujeitos com deficiência, não fica claro o modo de organização desse processo, ou seja, como se dará a implantação desse atendimento e acompanhamento. Com isso, outras normatizações terão que ser criadas para a definição dessa proposta. Outro fator preocupante foi a inclusão do termo “preferencialmente na rede regular de ensino” propiciando dessa forma a viabilidade de outras ofertas de atendimentos especializados, além dos oferecidos pela escola comum (rede regular de ensino).

Como vimos, é inegável a constatação de que a BNCC é amparada legalmente desde a CF/88, visando estabelecer ações que favoreçam uma educação de qualidade para a população brasileira, assim como outros documentos apresentados. Porém, é necessário estarmos atentos aos processos de

aprovação e implantação dos referidos documentos, pois muitas lacunas são deixadas nos mesmos, fragilizando o desenvolvimento de uma educação de fato que prime por uma educação igualitária, na qual todos os sujeitos com e sem deficiência, sejam incluídos no espaço escolar.

Portanto, para que a escola cumpra com o seu dever, que é o de promover uma educação de qualidade para todos os seus alunos, é fundamental a reorganização do seu currículo, seus espaços, ambientes e, essencialmente, suas práticas pedagógicas, e o Ensino Fundamental, ante suas características, requer essa mudança de postura.

3 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM VIGOTSKI: PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos de Vigotski e de seus colaboradores potencializam a compreensão e importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, visto que as obras desse teórico foram constituídas a partir do materialismo dialético de Marx e Engels que fundamentavam a existência social humana nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e o meio.

Corroborando o exposto, Vigotski, parafraseando Marx, afirma que “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas de sua estrutura [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). Marx (2003, p. 233) expõe que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência”.

Vigotski (2000) se fundamenta na perspectiva marxista para trabalhar a questão do desenvolvimento humano e da aprendizagem e considera que o conhecimento se dá a partir das relações que são estabelecidas no contexto escolar, na família, na sociedade de modo em geral.

Considerando que o objetivo principal dessa pesquisa é investigar as relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e se essas relações interferem ou não nos processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos público-alvo da Educação Especial, e a partir da interlocução estabelecida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (GEPEI)¹⁷, do qual somos parte, esse capítulo se apoiou nos aportes teóricos da Psicologia Sócio Histórica, tendo em Vigotski o principal interlocutor, visto que sua perspectiva se refere à dimensão social do desenvolvimento humano, ou seja, à ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.

¹⁷O GEPEI desenvolve estudos relevantes, sobretudo nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, há mais de uma década.

Drago (2005, p.35) explica que a Psicologia Sócio Histórica

concebe o homem (num sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, num processo interativo-mediatizado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, se apropriar, produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence. Ou seja, ao homem cabe o papel de deixar sua contribuição histórico-social para os outros que futuramente se apropriarão de suas marcas, num processo dialético, constante e, acima de tudo, mediado pelos seus pares.

Podemos pensar que o processo mencionado pelo autor se efetiva mediante as relações que os sujeitos estabelecem, ao longo da sua história, consigo mesmo, com a sociedade e com os diferentes contextos nos quais se encontrem inseridos.

Desse modo, o indivíduo se humaniza a partir das relações estabelecidas em seu meio num processo que o acompanha ao longo de todo o seu desenvolvimento. Vigotski denomina esse processo de internalização, cuja ocorrência é mediada pela relação do sujeito com o ambiente. O sujeito internaliza o conhecimento e elementos culturalmente construídos num processo que envolve atividades externas, funções interpessoais, atividades internas e intrapsicológicas.

Para Vigotski o sujeito se apropria dos conhecimentos por meio da relação com o outro. É através da cultura que, num processo histórico, o desenvolvimento do sujeito vai se constituindo, formando suas funções psicológicas superiores¹⁸. Essa relação é o próprio processo de mediação que pode se dar entre os pares ou mesmo com o próprio meio.

No que se refere ao contexto escolar, o trabalho de Jesus, Victor e Vieira (2016) afirma que este cotidiano é complexo e atravessado pelas relações estabelecidas entre alunos, professores e gestores, destacando que o processo de negociação com o outro nem sempre acontece de maneira linear e conciliadora. Segundo os autores,

¹⁸Funções psicológicas superiores se referem às experiências que são adquiridas durante a vida do sujeito, considerando-o como um ser que se relaciona com o mundo, sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos. Assim, a linguagem, o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros, são exemplos destas funções, tipicamente e unicamente humanas(FERRARI, 2017).É importante destacar que tais funções são responsáveis pela organização mental do indivíduo no meio em que está inserido.

Essas relações trazem sempre diferentes pontos de vistas, perspectivas plurais, olhares múltiplos sobre a Educação, apostas, cansaços, motivações e desmotivações”, demandando “certa capacidade de negociação de ideias, mediação de conflitos e condução de trabalhos coletivos (JESUS; VICTOR; VIEIRA, 2016, p.14).

Outros estudos (STAINBACK; STAINBACK, 1999; DRAGO, 2004; GÓES, 2004) destacam que a valorização e sistematização de relacionamentos interpessoais sólidos e calcados no respeito se constituem como fatores que propiciam a inclusão dos alunos com deficiência nas salas comuns de ensino, acrescentando que, nesse contexto, as diferenças ocupam papel de destaque.

Tais afirmações nos reportam ao conceito de mediação desenvolvido por Vigotski, que compreende as relações a partir de uma perspectiva simbólica e representativa em suas múltiplas formas de interação social. É através das relações de mediação que o indivíduo interage com o outro e com o seu meio, obtendo como resultado a internalização de processos culturais (VIGOTSKI, 2001).

Em relação aos processos de mediação, Oliveira (1991, p. 23), amparada nos estudos de Vigotski, ressalta que

Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado, refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas.

Portanto, na perspectiva de Vigotski, o conceito de mediação se refere tanto ao processo de representação mental quanto aos sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento, construídos socialmente. Em outras palavras, “é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade”, e ao longo de seu desenvolvimento, “internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em

que atividades externas – funções interpessoais – transformam-se em atividades internas – intrapsicológicas” (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Podemos perceber, a partir do contato com a teoria vigotskiana, que a mediação é uma questão fundamental no pensamento de Vigotski, pois, conforme o autor, ela não se configura em uma atividade direta, e sim, num processo que se ampara na interação do sujeito com o mundo. Martins e Moser (2012, p. 9), à luz dos estudos de Vigotski, dizem que o processo de mediação pode ser descrito “em termos genéricos, no processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Nessa perspectiva, Vigotski (1994) destaca que a aprendizagem é essencialmente social e influenciada pela interação social. Sua teoria sobre a aprendizagem e a produção do conhecimento esteve intimamente ligada, desde a origem, à compreensão do indivíduo como ser social e histórico como produto e produtor de sua história e de sua cultura pela e na interação social. Portanto, concordando com Oliveira (1993), entendemos que para compreender Vigotski é preciso atribuir centralidade a alguns conceitos que estão presentes em sua teoria, como cultura, linguagem e relações sociais.

Nesse sentido, as interações sociais, na visão sócio histórica, têm uma importância significativa em relação ao desenvolvimento mental do ser humano, pois, é por meio delas que o indivíduo passa por constantes mudanças e transformações, apreendendo novos conhecimentos que propiciam (favorecem) o processo de internalização. Assim, a interação tem o papel de organizar os sistemas de aprendizagem e, a partir disso, aperfeiçoar as estruturas cognitivas do sujeito, presentes desde o seu nascimento. Faz-se necessário então, nesse processo, que o indivíduo se relacione sempre com outros indivíduos possibilitando continuidade de elaborações de novos conhecimentos.

É importante considerar que os processos de interação e mediação estão sempre interligados, visto que a interação só ocorre quando mediada por

signos¹⁹ e desse modo a aprendizagem é processada e internalizada. Portanto, os signos desempenham a função de mediadores das ações do indivíduo fazendo parte do desenvolvimento humano.

A teoria vigotskiana se fundamenta no fato de que a aprendizagem leva ao desenvolvimento. Conforme Drago e Rodrigues (2009, p. 54) “o comportamento humano funciona como uma superação/transformação/suscitação constante de aprendizado e desenvolvimento durante toda a sua existência”. Vigotski (2011) afirma que “A aprendizagem não é desenvolvimento”, porém, quando bem estruturada, direciona ao desenvolvimento mental da criança. Desse modo, a aprendizagem é uma etapa indispensável no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Diante disso, o autor ressalta que,

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. [...]. Afinal, a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2012, p. 108).

A partir do exposto por Vigotski (2011; 2012), podemos entender que o ser humano possui um papel importantíssimo nas relações que estabelece com os outros sujeitos durante o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. É através das interações sociais, que num processo histórico, o desenvolvimento do sujeito vai se constituindo, formando as funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, são os processos de mediação que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito e, por sua vez, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (2000, p.27), ao se referir à natureza social dessas funções, esclarece que

[...] se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros

¹⁹Os signos são “meios de comunicação a entrelaçar e conectar pessoas em espaços e tempos variados, sendo suas significações marcadas pelas próprias condições de enunciação, condições estas do contexto e das próprias pessoas em relação” (ZANELLA, 2013, p. 252). De acordo com Vigotski (2000) os signos são mecanismos psíquicos construídos no meio social e usados para favorecer a comunicação dos seres humanos. Destacamos dentre alguns signos as palavras, imagens, gestos, sons que são responsáveis pela formação social do sujeito.

especiais para as funções psicológicas superiores ou funções supremas no córtex (partes frontais – Pavlov); 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora – daquilo a que a pessoa dirige a atividade do cérebro de fora, através de estímulos; 3) elas não são estruturas naturais, mas construções; 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções.

De acordo com Vigotski (1995), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais ocorre por meio da mediação semiótica como processo de apropriação da cultura historicamente construída. Nesse contexto, as funções psíquicas propriamente humanas (a linguagem, a atenção, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, a vontade, entre outras) não são produtos biológicos, mas construídos socialmente, expressando-se como “relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI, 1995, p.151).

Ademais, para Vigotski, são esses os processos que nos humanizam, nos diferenciando dos outros animais. Para o autor,

O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por heranças física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é essa herança não física, mas social difere-o do animal(VIGOTSKI, 2001, p. 41 - 42).

O desenvolvimento, portanto, se dá pela via social e por meio das relações e experiências o indivíduo vai se humanizando. É importante ressaltar que nesse sentido, o ambiente escolar é um espaço significativo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando a diversidade de experiências e processos de mediação possíveis neste espaço.

Vale destacar que Vigotski considera a linguagem a função psicológica superior mais importante dos indivíduos, visto que é através da linguagem que conseguimos nos relacionar conosco e com os outros sujeitos A linguagem conduz o pensamento, constituindo-se como elemento fundamental no processo de amadurecimento das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski, portanto, a aprendizagem acontece através das relações estabelecidas com o meio, perpassado pela linguagem, possibilitando assim o desenvolvimento que, segundo o autor, é dividido em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento iminente²⁰.

O desenvolvimento real é aquele que é definido pela capacidade da criança de resolver sozinha, uma situação-problema, sem contar com a ajuda de outra pessoa. Já o nível de desenvolvimento iminente, o sujeito, para resolver um problema necessita da orientação de uma outra pessoa que seja mais capaz do que ela, na qual irá mediar o conhecimento. A distância entre esses dois níveis forma-se, de acordo com Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) que é “a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Por meio da ZDI é possível identificar as funções que ainda não amadureceram no sujeito, ou seja, que estão em processo maturacional. Nesse sentido, é exatamente na Zona de Desenvolvimento Iminente que a aprendizagem acontece. Diante disso, para a promoção dessa aprendizagem, são necessárias, de acordo com Vigotski (2007), ações do educador que influenciem na ZDI, dado que

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VIGOTSKI, 2007, p. 99).

A partir do exposto, podemos perceber a relevância do papel do professor para com os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Esse profissional precisa executar o seu planejamento considerando a Zona de Desenvolvimento Iminente para que o aluno possa, a princípio com a ajuda desse mediador, ser capaz, posteriormente, de realizar com autonomia suas atividades.

Portanto, quando nos referimos aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, devemos compreender que o sujeito só aprende e se

²⁰Assumimos a tradução “Iminente” a partir dos estudos de Prestes (2010). Manteremos nas citações dos autores o termo utilizado por cada um.

desenvolve na medida em que são desenvolvidas suas funções psicológicas superiores (percepção, linguagem, vontade, emoção, memória, pensamento, imaginação, dentre outras). Nesse sentido, conforme Vigotski (2001, p. 168),

Para assegurar o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições do desenvolvimento correto das reações, mas, o que mais importante, uma atitude correta. [...]. Em função disso, o mestre deve sempre levar em conta se o material que ele oferece corresponde às leis básicas da atividade da atenção.

Quando falamos acerca da importância de se proporcionar um atendimento educacional de qualidade para os alunos, devemos levar em consideração que estamos falando de todos os alunos: com e sem deficiência. Fator esse que se refere à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas salas regulares de ensino, que aliás, é uma conquista e tanto no processo histórico da Educação Especial.

Vigotski destaca, em seus estudos, as pessoas com deficiência no contexto escolar e social, enfatizando que o “deficiente” tem todas as condições favoráveis para aprender e com isso se desenvolver, desde que se considere suas possibilidades e especificidades, e que diante disso, seja estimulada para essa aprendizagem. Para o autor, a educação formal desempenha um importante papel na formação do sujeito bem como no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (2001, p. 70),

Na educação, [...], não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribuiu o papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo.

Dessa maneira, quando as experiências vivenciadas no ambiente escolar, partem de um planejamento que assegure a aquisição de bens sociais e culturais, considerando as diversidades existentes nesse espaço, o indivíduo, independente de quaisquer particularidades, é capaz de aprender e se desenvolver. Diante disso, é extremamente importante pensar uma proposta de ensino para esses sujeitos, pois de acordo com Vigotski (2001, p. 284),

[...] Uma educação realizável em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado e, conseqüentemente, as questões radicais da educação não

podem ser resolvidas senão depois de resolvida a questão social em toda sua plenitude.

Para Vigotski (2001, p. 284), o sujeito passa por um processo constante de educação e reeducação durante toda a sua vida, pois segundo o autor,

Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio.

Portanto, de acordo com o autor (2001) todos os sujeitos possuem os mesmos direitos. Todos são capazes de aprender e se desenvolver, dependendo do processo de mediação que irão receber.

É importante ressaltar que Vigotski elaborou uma coletânea de textos intitulada “Fundamentos da Defectologia” (VIGOTSKI, 1997) na qual trata de assuntos voltados para o ensino, o desenvolvimento e as características de pessoas com deficiência. Segundo o autor, a defectologia²¹, caracteriza-se pela busca do entendimento qualitativo da deficiência compreendendo o “funcionamento” das pessoas com deficiência, ou seja, como são constituídos o seu pensamento, de que maneira interagem com o meio, no qual estão inseridas, como lidam com as dificuldades, quais estratégias criam para lidar com essas dificuldades (VIGOTSKI, 1997).

De acordo com Góes (2002, p. 99),

No campo da defectologia, Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sócio psicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais. [pois]Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas.

Neste sentido, a escola tem um importante papel no processo de conduzir e lidar com as diferenças, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais, pois esses

²¹A defectologia é uma área de estudo bastante popular no fim do século XIX e início do século XX, no contexto da Rússia/ União Soviética. As investigações de Vigotski sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência são consideradas referências para a constituição da defectologia na União Soviética (BARROCO, 2007).

aspectos interferem no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Portanto, cabe a todos os profissionais da educação, o compromisso em promover esse atendimento de qualidade às especificidades de cada sujeito. Vigotski nos esclarece que a escola é “o meio mais propício para que a criança deficiente alcançasse seu lugar em uma sociedade justa, igualitária e livre dos preconceitos acerca da deficiência e da diversidade” (DRAGO, 2011, p. 92).

É válido ressaltar que a visão de uma escola para todos, que considera as potencialidades e especificidades de cada um, deve ser direcionada pelo viés do social, para que se consiga desenvolver os aspectos cognitivo e afetivo do aluno com deficiência, conforme cita Vigotski (1997, p. 20), “[...] o grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda sua personalidade”. O autor esclarece que a compensação não é um processo natural, biológico; a compensação só aconteceria pelas vias sociais: “*La compensación biológica debe ser substituida por La idea de la compensación social Del defecto*” (VIGOTSKI, 1997, p.83).

Nesse contexto, para que esta formação aconteça é necessário que tenhamos uma educação de qualidade que atenda às características de cada indivíduo. Dessa forma, precisamos de uma escola inclusiva que se preocupe em garantir um ensino que envolva ações de solidariedade, que ajude o aluno a se sentir parte de todo esse processo, independentemente do seu comprometimento, pois de acordo com Mittler (2003, p. 236),

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Podemos perceber, portanto, que o professor deve ter clareza que a partir das relações estabelecidas, sejam nas interações interpessoais, que os alunos realizam consigo mesmos, com os seus colegas ou com os professores, os processos externos vivenciados por meio das atividades propostas se

transformam em processos internos promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso só é possível pela via das relações interpessoais.

Acreditamos que as breves reflexões aqui apresentadas, possam contribuir para a compreensão da relevância das relações interpessoais no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, bem como para nos orientar quanto à construção de um projeto inclusivo, que prime pela escolarização de todos os estudantes matriculados na escola comum, ressaltando que é dever da escola receber e promover a aprendizagem a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O método é, deste modo, não a garantia da apreensão dos fatos da vida nas grelhas com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambiguidade (SARMENTO, 2011, p.154).

O caminho da pesquisa é repleto de encontros e desencontros. Entrar no ambiente escolar procurando observar, como pesquisadora, as relações interpessoais estabelecidas por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e professores em seus processos de aprendizagens, foi uma experiência diferente para mim, que até então, atuava como pedagoga neste espaço escolar.

A princípio me causou certo desconforto e, por que não dizer, muita dificuldade, ao me deparar com os conhecimentos que eu julgava possuir com a minha experiência na função de pedagoga, e as informações que estava coletando como pesquisadora. Sem falar da relevância em estabelecer uma relação de distanciamento das situações observadas entre as vivências dos alunos e professores, que me viam como a pedagoga. Ao mesmo tempo que me sentia desconfortável, foi crescente o desejo de encontrar respostas para as questões levantadas e, dessa maneira, contribuir para a promoção de processos educacionais mais inclusivos para com os alunos com deficiência na escola comum.

Ancorados na concepção de Sarmento (2011), exposta na epígrafe deste capítulo, buscamos traçar, sistematicamente, as escolhas e etapas metodológicas que permearam o desenvolvimento da pesquisa, compreendendo-as como plano de investigação a ser seguido, em busca da melhor compreensão do problema apresentado.

É da natureza do ato de planejar o devido cuidado com o rigor metodológico que a pesquisa científica exige, o que pressupõe a seleção de instrumentos adequados ao que se deseja pesquisar. Há que se atentar para a escolha de abordagens metodológicas que não privilegiem um único prisma ou caminho, buscando assim a superação das ortodoxias e determinismos, visto que

nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2011).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância do relato do processo que permitiu a realização do estudo, pois mais do que cumprir uma formalidade, o detalhamento do percurso metodológico pode oferecer a outros pesquisadores a possibilidade de refazer o caminho e avaliar com mais segurança as escolhas que fazemos (DUARTE, 2002).

Portanto, este capítulo discorre acerca dos objetivos, da escolha da metodologia, dos procedimentos metodológicos, dos sujeitos envolvidos bem como do local pesquisado.

4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Nosso estudo tem como objetivo geral **compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do sistema municipal de educação de Vitória.**

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Investigar o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum;
- Conhecer o que os profissionais que atuam com esse público entendem e como estabelecem as relações interpessoais em prol do desenvolvimento dos alunos;
- Analisar os processos de inclusão e exclusão escolares a partir das relações interpessoais, bem como seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial.

4.2 DA NATUREZA DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos definidos para este estudo, propusemos a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa que foi desenvolvida na forma de um estudo de caso.

A abordagem qualitativa requer do pesquisador uma preocupação com a compreensão do fenômeno pesquisado a partir da relação com o contexto e suas múltiplas dimensões, exigindo, nesse sentido, uma análise situada e em profundidade (GIL, 2002).

Nesse tipo de pesquisa, segundo André (2013), o conhecimento é socialmente construído pelos sujeitos em suas interações cotidianas, atuando e transformando a realidade e sendo, também, por ela transformados.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a aproximação do pesquisador com as situações vivenciadas dos sujeitos, devendo estar preocupado com seu universo e com “os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (ANDRÉ, 2013, p.97).

A proposta foi investigar o fenômeno educacional, no caso as relações interpessoais e sua influência no processo educacional, no contexto natural em que ocorre, buscando identificar quais elementos que constituem esse processo, quais valores o orientam e quais resultados foram obtidos. Nesse sentido, André (2013) orienta sobre o necessário contato direto do pesquisador com as situações investigadas e também para a utilização de uma multiplicidade de fontes, procedimentos e análise de dados.

Por muito tempo, os estudos de caso têm sido utilizados em diversos campos do conhecimento, prevendo a adoção de métodos variados. Atualmente, no contexto das abordagens qualitativas do campo da educação, o estudo de caso possui um “sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (ANDRÉ, 2013, p.97), ou seja, valoriza-se, por um lado, o aspecto unitário, mas, por outro, ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.

Outros estudos de André (2008) mostram que a ênfase metodológica é conferida ao que está ocorrendo e não nos resultados finais, ao que Sarmiento (2015) denomina de estudo da ação. A preocupação com a maneira pela qual as pessoas veem a si mesmas e as suas experiências, a interação direta e intensa entre pesquisador e realidade pesquisada, o uso de descrições e

induções que priorizem a formulação de conceitos e não a sua testagem, também são elementos que caracterizam esse tipo de pesquisa.

A autora explica que, em pesquisas qualitativas de estudo de caso, o trabalho com a observação precisa partir do princípio de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2013, p.24). No caso das entrevistas, destaca que elas possuem como finalidade aprofundar as questões de pesquisa e esclarecer os problemas e dificuldades observados. Quanto aos documentos, explica que de sua utilização depende da contextualização do fenômeno, pois possibilita a explicação de suas vinculações mais profundas, complementando as informações coletadas através de outras fontes.

De acordo com Gil (2009, p. 6) o estudo de caso é como “[...] um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos”. O autor ressalta que essa abordagem metodológica dispõe de aspectos referentes: a preservação do caráter unitário do fenômeno pesquisado; a investigação de um fenômeno contemporâneo; a inseparabilidade entre fenômenos e contextos; e a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Ainda acrescenta que os estudos de caso “são úteis para proporcionar uma visão mais clara acerca dos fenômenos pouco conhecidos. [...] são utilizados para a descrição de características de indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (p. 14).

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Buscando manter uma íntima relação com a abordagem metodológica escolhida para a pesquisa, adotamos como procedimentos de produção de dados as seguintes ferramentas: observação do cotidiano escolar com registro em diário de campo; entrevistas semiestruturadas, conversas informais com os sujeitos do estudo e fotografias.

4.3.1 O processo de observação do cotidiano escolar

Desenvolvemos o processo de observação procurando perceber as situações vivenciadas, nos colocando como sujeitos dessas ações, para compreendê-las em sua essência. Conforme destaca Freitas (2002, p. 28),

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...]. Assim a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas ou acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. [...]. A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes.

Foram observados momentos de atividades em sala de aula, experiências vivenciadas no pátio, no refeitório, no parque, dentre outros espaços onde a ação pedagógica se desenvolvia. A observação teve alguns itens que foram seguidos, descritos num roteiro básico, porém flexível, conforme pode ser observado no Apêndice B.

O processo de observação foi desenvolvido no período letivo de 2019, entre os meses de maio a dezembro. Ressaltamos que os dias e horários para a realização das observações foram definidos, a partir dos planejamentos das atividades e dos critérios estabelecidos no roteiro, de forma que pudéssemos abranger uma variedade maior de atividades nas quais os sujeitos envolvidos estivessem participando. Portanto, a observação ocorreu em momentos variados sem definição específica de dias da semana e horários estabelecidos.

Com base na problematização evidenciada na pesquisa, as observações foram desenvolvidas a partir das questões relacionadas às relações interpessoais entre professores e alunos (com e sem deficiência) de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, procurando compreender como se davam essas relações, se esse processo relacional estava interferindo na aprendizagem dos alunos, se as crianças com deficiência estavam tendo visibilidade (ou não) na escola comum. Outro elemento importante que procuramos observar foi o papel das relações interpessoais para o processo de inclusão escolar.

É importante destacar que os dados produzidos a partir das observações realizadas foram valiosos para a realização da pesquisa em questão e que todo o processo de observação foi registrado no diário de campo, onde foram identificados comentários, relações verificadas, entre outras situações, visando

possibilitar a descrição precisa das mesmas e também a reflexão do pesquisador sobre elas.

4.3.2 Entrevistas semiestruturadas

No que se refere às entrevistas, assumimos como proposta a utilização de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Freitas (2002, p. 29), o processo de entrevista na perspectiva teórica assumida por nós pode ser descrito como:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. [...]. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala.

Sob esse prisma, a entrevista semiestruturada é aquela que possibilita estabelecer uma relação cordial entre os sujeitos envolvidos, na qual parte de um roteiro pré-estabelecido, porém, não fechado, deixando margem para outras perguntas que possam surgir no decorrer do processo.

Boni e Quaresma (2005, p.75) esclarecem que o conteúdo das entrevistas semiestruturadas combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O diálogo com os professores e demais profissionais, mediante a realização das entrevistas, foi guiado por um roteiro de questões organizado em temas e, dentro destes, questões mais específicas, planejadas em função dos objetivos da pesquisa como forma de nortear a interlocução, e podem ser observados nos Apêndices E e F.

A realização das entrevistas semiestruturadas se deu com parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que foram os profissionais que lidavam diretamente com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, as professoras regentes²² que ficaram com a turma por um tempo, a professora de Educação

²² No ano de 2019, a turma do 1º ano A, do turno matutino, passou por um processo de rotatividade docente, havendo a troca de professores regentes três vezes no referido ano. A primeira profissional (efetiva) iniciou o ano letivo com a turma e entrou de licença em março. A segunda veio para assumir o período de licença por dois meses, mas como a professora licenciada não retornou, fez a opção por não continuar com a turma. Assim, assume a terceira professora regente, contratada, a partir de maio e fica até o final do ano.

Física, a professora de Artes, a professora de Educação Especial e parte da equipe pedagógica composta pela diretora escolar, que estava mais diretamente ligada às questões de aprendizagem dessa turma. A professora de Inglês, por motivos particulares, não foi entrevistada.

As entrevistas foram desenvolvidas no período de novembro a dezembro de 2019, na sala de Artes da escola, por ser esta a sala que se encontrava mais adequada e reservada na escola, devido à sua localização.

É importante esclarecer que as entrevistas, a princípio, seriam realizadas no contraturno para não comprometer o trabalho dos profissionais envolvidos. Porém, como todos tinham vínculos empregatícios em outras escolas e turnos, optamos, sob o consentimento de todos da escola a partir de uma conversa feita pela diretora, em realizá-las no último horário do turno de trabalho, especificamente nos dias em que não tivessem reuniões e/ou planejamentos para não comprometer o desenvolvimento das atividades da escola.

Vale destacar que as entrevistas ocorreram no processo final das observações, com a intenção de reunirmos informações pertinentes aos aspectos observados, enriquecendo o roteiro de modo à obtenção de dados relacionados às atividades realizadas com os alunos, às relações estabelecidas, interações, dificuldades no processo inclusivo, situações conflituosas, práticas pedagógicas que incluem a dimensão afetiva e o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas.

Ressaltamos que todo o processo de realização das entrevistas foi registrado em áudio, entendendo que “os registros audiovisuais diminuem a distância entre a concretude do contexto original investigado e a abstração das análises” (CARRANO; BRENNER, 2017, p. 451).

4.3.3 Conversas informais

Em relação às conversas informais, essas foram realizadas no decorrer da pesquisa, nas quais procuramos estabelecer diálogos com alunos, familiares e funcionários da unidade de ensino, enfim, com todos os sujeitos que estavam, de certa forma, envolvidos com os sujeitos principais da pesquisa, com o

objetivo de produzirmos mais dados que pudessem contribuir para o enriquecimento do estudo em questão.

4.3.4 Fotografias

As fotografias foram importantes porque nos mostraram a realidade no momento em que ela acontecia. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 183) “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa. [...] As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Dessa maneira, o uso de fotografias pôde contribuir para ilustrar o trabalho no sentido de dialogar com os dados e a análise dos dados.

Utilizamos fotografias do cotidiano escolar, a partir das vivências que foram realizadas, por meio de registro de atividades da sala de aula, festas, passeios, comemorações e outros momentos relevantes que complementaram e enriqueceram as observações.

Ressaltamos que devido à importância de se preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por questões éticas, nomes, fotos de rostos e outros aspectos, tiveram suas imagens modificadas. Salientamos que todos os participantes da pesquisa, que foram entrevistados, observados e fotografados, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme Apêndices C e D.

4.4 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Vitória – ES, localizada no Bairro de Goiabeiras, à qual nos referiremos como Escola Florescer²³, que atende alunos do próprio bairro e de adjacências: Jardim da Penha, Bairro República, Maria Ortiz bem como de municípios vizinhos: Serra e Vila Velha (Fotos 1 e 2):

²³ O nome utilizado nessa pesquisa para representar a escola é fictício. A escolha do nome da referida escola faz alusão ao seu sentido figurado enquanto prosperar, desenvolver-se (FERREIRA, 2011). A pesquisa de campo revelou, inicialmente, situações de resistência à proposta de uma educação inclusiva, por parte de alguns professores, que ao longo do processo, demonstraram-se mais receptivos às mudanças necessárias para uma escola mais aberta às diferenças e modos diversificados de aprendizagem.

Foto 1. Fachada Frontal da Escola Florescer



Fonte: Arquivos da Autora

Foto 2. Fachada Posterior da Escola Florescer



Fonte: Arquivos da Autora

Fundada no ano de 1988²⁴, a Escola Florescer iniciou suas atividades com turmas de pré-escola (crianças de seis anos), 1ª e 2ª séries e foi ampliando uma série a cada ano, até a complementação de todo o Ensino Fundamental (na época era denominado 1º Grau). Assim, desde 1994 a Escola passou a atender a turmas de Pré (seis anos) a 8ª série em 18 (dezoito) turmas, sendo 9 (nove) turmas em cada turno: matutino e vespertino.

A princípio a escola pertencia, à instância da rede federal de ensino cujo um dos objetivos era servir como pólo de disseminação e integração de experiências educacionais vivenciadas no Ensino Fundamental (na época era denominado 1º Grau) bem como atender aos estágios de Prática de Ensino dos diversos cursos de Licenciatura, buscando enriquecer as experiências dos estudantes para uma formação mais abrangente²⁵.

De 1988 a 1998 a escola funcionou como uma Unidade de Ensino Federal em convênio com o Município de Vitória, porém, a partir de 1998 a escola foi municipalizada, passando a ser uma Unidade de Ensino Municipal, sem convênio com o Sistema Federal.

Atualmente a Escola Florescer atende turmas do primeiro ao nono ano, conforme determinação da Secretaria Municipal de Educação²⁶. Ao todo a escola possui 450 alunos distribuídos em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental nos dois turnos de funcionamento (matutino e vespertino).

²⁴Dados obtidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Florescer. É importante esclarecer que o referido PPP é datado pelo período de 2003 a 2005, estando em vigor nos dias atuais, não sendo atualizado até o ano de 2019, devido à Escola ter vivenciado, ao longo dos anos, mudanças diversas, que vêm interferindo no processo de estudo, análise, revisão e proposição de novas propostas de trabalho, tais como: término/interrupção de mandatos de Diretores, (municipalização), trocas constantes no quadro de professores, perda de referência/mudança de nome e dependência administrativa. Esses fatos, entre outros, geraram descontinuidade na reorganização do PPP da Escola Florescer. As atividades desenvolvidas a cada ano letivo, vêm sendo registradas em Relatório Anual. Outra informação importante é que no início do ano letivo de 2019 foi definido pelo grupo de profissionais que compõe a Escola Florescer, que a Formação Continuada teria como tema o Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de estudar, revisar e refazer o PPP adequando-o de acordo com os seus alunos, comunidade e equipe escolar. As formações foram realizadas, porém até o final do ano letivo o processo de mudanças referentes ao PPP não fora efetivado.

²⁵Para o desenvolvimento dessa proposta de trabalho foi realizada uma capacitação com todo o do corpo docente e técnico-administrativo antes do início das atividades. Por esse motivo, o primeiro ano letivo da escola se iniciou em 14 de março de 1988, data em que anualmente comemora-se o aniversário da escola. (PPP Escola Florescer, 2003 – 2005).

²⁶Dados obtidos pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Prefeitura de Vitória (SGE, 2019).

Desse quantitativo de alunos 21 são alunos público-alvo da Educação Especial em suas especificidades.

Com um quadro em sua maioria de professores efetivos²⁷, a escola possui ampla estrutura e adaptada às normas de acessibilidade. Os prédios são antigos, porém bem divididos e arejados.

Seu espaço físico é bom e está dividido em três pavimentos: no primeiro encontram-se as salas de aula do primeiro ao quinto anos (sendo uma turma para cada ano dessas séries iniciais), sala de recursos, auditório e sala de vídeo, banheiros, sala de artes, uma sala de rádio, sala dos professores, sala da direção, sala dos pedagogos e da coordenação, secretaria e almoxarifado. No segundo pavimento temos as salas de aula ambientes²⁸ (por áreas de conhecimento) para as turmas do sexto ao nono ano (uma turma para cada ano das séries finais), banheiros, biblioteca, laboratório de informática e a sala para o Programa de Educação em Tempo Integral.

Possui ainda um terceiro pavimento aonde funciona o refeitório, uma cozinha e uma área para limpeza dos equipamentos de cozinha além de um vestiário com banheiro (pequeno) para uso das merendeiras. Possui uma quadra coberta de esportes, uma quadra menor sem cobertura para a realização das atividades de Educação Física, um bicicletário (pois, muitos alunos vêm de

²⁷Quanto ao número de professores, apresentaremos as informações referentes ao turno matutino, por ser esse o turno presente na pesquisa. Em relação às séries iniciais (sendo uma turma, de cada, denominadas 1º ano A, 2º ano A, 3º ano A, 4º ano A e 5º ano A) eram dez (10) professores que lecionavam para os anos iniciais (05 regentes, 1 de Inglês, 1 de Educação Física, 1 de Arte, 1 de Educação Especial, 1 de Informática Educacional), os quais, no início do ano letivo 09 eram efetivos e 01 contratado temporariamente no município. Porém esse quadro se modificou devido às licenças médicas que surgiram no decorrer do ano totalizando 04 efetivos e 06 contratados. Já em relação às séries finais (sendo uma turma de cada denominadas 6º ano A, 7º ano A, 8º ano A e 9º ano A) eram 10 professores de áreas (1 de Português, 1 de Matemática, 1 de Inglês, 1 História, 1 de Geografia, 1 de Ciências, 1 de Arte, 1 de Educação Especial, 1 de Educação Física e 1 de Informática Educacional) os quais, no início do ano letivo 09 eram efetivos e 01 contratado temporariamente no município. Porém esse quadro se modificou devido às licenças médicas que surgiram no decorrer do ano totalizando 05 efetivos e 05 contratados.

²⁸Proposta de organização escolar na qual é possível ter salas de aulas específicas para cada disciplina. Assim, é possível ter salas de Geografia, de Matemática, de Português, entre outras, e os estudantes, não mais os professores, fazem o deslocamento entre as salas a cada mudança de aula. Essas salas são preparadas com materiais necessários para a ilustração e o enriquecimento das aulas. Esse conceito vem sendo desenvolvido em algumas escolas da rede municipal de Vitória, ES. (<https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/salas-ambiente-para-cada-disciplina-ganham-espaco-na-rede-municipal-de-ensino-28753>).

bicicleta dos bairros vizinhos à escola) um parquinho nos fundos da escola com brinquedos para crianças pequenas e áreas livres e arborizadas.

É importante ressaltar que devido a escola estar localizada num espaço público Federal amplia as possibilidades de os alunos participarem (conduzidos pelos professores e a partir de planejamentos) de atividades pedagógicas extras, nos espaços educativos não formais localizados no entorno da escola (exposições, oficinas, peças de teatro, passeios ecológicos, dentre outros).

É importante destacar que o município de Vitória, de acordo com o Censo Escolar²⁹, tem 52 escolas de Ensino Fundamental, possui 26.237 alunos matriculados nessa etapa da educação básica, sendo desse total, 15.262 correspondem às series iniciais, e 2.884 estudantes estão matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental.

Foram vários os critérios estabelecidos para a escolha do local para a realização da pesquisa. Um deles foi o fato de eu trabalhar na referida unidade de ensino³⁰, no cargo de pedagoga, compondo a equipe gestora da escola. Outro fator, bem relevante, que reforçou a preferência pelo local, foi por ter aluno público-alvo da Educação Especial matriculado no quadro discente da turma de 1º ano do Ensino Fundamental e que, diante das dificuldades apresentadas no período de adaptação, desestruturou o trabalho pedagógico e com isso comprometeu as relações estabelecidas, causando impactos significativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de toda a turma, o que demandou ações e intervenções da escola e da própria Secretaria Municipal de Educação - SEME.

Outros aspectos que também contribuíram para a decisão foram a relevância da temática inédita na pesquisa, a carência de estudos na área educacional, conforme verificamos no primeiro capítulo que trata da revisão de literatura acerca desse estudo e, por fim, pela flexibilidade e interesse dos profissionais e responsáveis dos alunos envolvidos.

²⁹ Fonte: Censo Escolar/INEP 2018/ Total de escolas públicas de Educação Básica no município de Vitória - ES: 52/QEdu.org.br.

³⁰ Apresentamos o projeto à Secretária de Educação da Secretaria Municipal de Educação – SEME - Vitória, recebendo autorização para realizar a pesquisa com os alunos, professores e equipe pedagógica da referida escola.

4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O conjunto dos sujeitos participantes da pesquisa se constitui de vinte e cinco alunos da turma do 1º ano A, sendo que um aluno é público-alvo da Educação Especial, diagnosticado com Autismo³¹, e um outro aluno, que estava sendo acompanhado por uma equipe médica para conclusão de um diagnóstico preciso, ambos em processo de inclusão no contexto da escola comum. Professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, a pedagoga responsável pelas turmas iniciais, a professora de Educação Especial, o estagiário e a diretora da escola³². Dentre os primeiros, destacamos que a produção dos dados se deu entre os alunos com e sem deficiência, tendo como ênfase o processo relacional entre eles e também com os professores, por meio da observação no cotidiano escolar. Em relação a estes, conforme descrito anteriormente, informamos que as entrevistas foram realizadas com as professoras regentes da turma, professores de Artes, Educação Física e Educação Especial, a pedagoga e o(a) gestor(a) da unidade de ensino.

A seguir faremos uma breve descrição sobre os sujeitos do estudo que, assim como feito com o nome da escola, receberam nomes fictícios e alusivos ao nome escolhido para a escola.

Lírio, aluno matriculado no 1º ano A, público-alvo da Educação Especial por ter o diagnóstico de TGD (autismo), tem seis anos, é filho único e não possui fala articulada. Ao chegar na Escola Florescer, não interagiu com ninguém. Não permanecia na sala de aula por muito tempo, nem sentava nas cadeiras. Sentava sempre no chão e gostava de manusear livros. Apresentava comportamentos inquietos, agitados, sem percepção de obstáculos ao caminhar (com frequência tinha quedas de calçada, escada), dificuldades de coordenação motora, não possuía autonomia para ir ao banheiro, para se

³¹De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Autismo faz parte dos transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10), o autismo também é considerado como parte do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

³²A família e outros membros da unidade de ensino não foram envolvidos de modo direto nessa pesquisa, devido à temática proposta ser com foco no ambiente escolar, especificamente na sala de aula, e nas relações estabelecidas entre os sujeitos desse ambiente.

alimentar e beber água. Tinha um costume de tirar as sandálias e as roupas, ficando nu e depois saía correndo. Seus pais³³ informaram que Lírio, durante o período que ficou na escola anterior, não apresentou evolução em relação à comunicação estabelecida entre funcionários e colegas de turma, também não participava de nenhuma atividade proposta e não conseguia permanecer em sala de aula. Após diversos trabalhos desenvolvidos com Lírio, aos poucos, passou a interagir com os professores, colegas demonstrando um processo de aprendizagem e desenvolvimento muito satisfatório, conforme veremos no decorrer da pesquisa.

Florêncio, aluno matriculado no 1º ano A, com seis anos, não era considerado público-alvo da Educação Especial, porém, devido às situações vivenciadas desde a escola anterior³⁴, apresentava comportamentos agressivos e transtornos que dificultavam sua interação com professores, funcionários e colegas de turma. Chegou na Escola Florescer apresentando resistência em permanecer na sala e também em ouvir e seguir regras. Apresentava dificuldades em compartilhar brinquedos e outros objetos. Chorava com frequência e, às vezes, quando contrariado, demonstrava comportamentos agressivos, derrubando cadeiras, jogando pedras dentre outras atitudes. A família informou que, na Educação Infantil, não percebeu mudanças no comportamento do filho e que ele não interagia com ninguém. Devido aos comportamentos agressivos, vivia sendo colocado num canto, ou, às vezes até mesmo numa outra sala isolada, para que não ferisse os coleguinhas e funcionários, sendo necessária a vinda da família para levá-lo para casa. Desde então Florêncio vêm sendo acompanhado por uma equipe da área de saúde (Psicólogo, Psiquiatra e participa de terapia de grupos) da Prefeitura de Vitória, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que, apesar da ausência de laudo, disponibilizou funcionário de apoio pedagógico para ajudar no processo de adaptação e inclusão.

Professora Rosa, professora regente¹ da turma do 1º ano A. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Docência do Ensino Superior. Trabalha na Educação há 28 (vinte e oito) anos. É professora das séries iniciais

³³Os pais moravam em casa alugada, trabalhavam como empregados, ele numa firma e ela como auxiliar de secretaria de uma unidade ensino da rede municipal de Vitória.

³⁴Informações obtidas por meio dos relatórios encaminhados pela escola e pelos pais do aluno.

e pedagoga, ambos cargos efetivos, na Rede Municipal de Vitória há 15 (quinze) anos. Na Escola Florescer está como professora do 1º ano do Ensino Fundamental, há 05 (cinco) anos, apesar de estar afastada das respectivas funções, devido à licença médica desde o mês de abril de 2019.

Professora Camélia, professora regente 2 da turma do 1º ano A. Começou sua vida profissional na função de professora em 2001, após concluir o curso de Magistério de quatro anos, e, desde então vem exercendo a profissão, que sempre sonhou, como funcionária em designação temporária. Em 2006 concluiu o curso de Pedagogia e fez duas especializações, uma em Psicopedagogia e outra em Alfabetização de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo são 19 (dezenove) anos de profissão e almeja se efetivar. Para isso tem se preparado por meio de um cursinho preparatório, à distância.

Professora Orquídea, a terceira professora Regente (regente 3) da turma do 1º ano A, informou que concluiu o curso Pedagogia há 16 (dezesesseis) anos e desde então atua como regente de sala, ou seja, atua, há dezesseis anos como professora na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, embora não tivesse trabalhado até então com uma turma de 1º ano das séries iniciais. No ano de 2019 teve a sua primeira experiência com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Orquídea tem especialização em Educação Especial, em Educação Infantil em Letramento e Alfabetização. Atualmente está fazendo uma especialização em Gestão Escolar. Trabalha como contratada, porém aspira passar em um concurso, se efetivar para continuar exercendo essa profissão à qual ela gosta muito! Trabalha na Escola Florescer há 07 (sete) meses.

Professora Violeta, professora de Educação Especial formada em Pedagogia e Artes Visuais. É especialista em Educação Especial e atuou na Escola Florescer, no ano de 2019, por meio de um contrato temporário realizado por processo seletivo com a rede municipal de ensino de Vitória, no turno matutino. Gosta muito de ler e estudar temas voltados para a modalidade de Educação Especial.

Professora Jasmim, professora de Artes que já está próxima de se aposentar. Fez o magistério, inicialmente, depois complementou com o adicional de Ciências para poder ministrar aulas em escolas particulares. É graduada em Artes e Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e concursada na rede municipal de ensino de Vitória. Professora há 25 (vinte e cinco) anos, está na escola onde foi realizada a pesquisa há 12 (doze) anos e se sente feliz com o trabalho que vem desenvolvendo com os alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Professora Dália, professora de Educação Física, graduada em Educação Física Escolar e Educação Física Inclusiva, há 03 (três) anos e trabalha desde então como professora de Educação Física no regime de Contrato. Se sente feliz e realizada, pois dar aula era algo que sempre quis fazer. Está há 08 (oito) meses na Escola Florescer trabalhando com as séries iniciais do turno matutino. Trabalha também em outra Rede Municipal de Ensino como professora de Educação Física na Educação Infantil. Participa de cursos preparatórios para concursos na área da Educação, pois almeja se efetivar em breve.

Diretora Hortênsia, Graduada em Música, com habilitação em piano, e licenciada em pedagogia e especialização *latu sensu* em supervisão escolar, Hortênsia iniciou sua atuação com a educação na área da música, lecionando como professora de piano, de prática de orquestra, prática de conjunto, teoria musical. Posteriormente trabalhou como pedagoga contratada pela prefeitura de Vitória e, em 2006, foi efetivada na rede municipal por meio de um concurso. Ao todo, são 15 (quinze) anos de experiência como pedagoga. Foi diretora interina, em uma escola na região de São Pedro, que se refere a um bairro do município de Vitória e, em 2017 foi eleita, no cargo de diretora escolar, na Escola Florescer até o presente momento.

Estagiário Floriano, participou também do estudo. É estudante do curso de Educação Física. Pretende se tornar professor de Educação Física. Também desenvolve a função de estagiário na área de Educação Especial, contrato de 02 (dois) anos, na Escola Florescer, o que, na sua opinião, tem sido muito importante vivenciar essa experiência pois mudou, completamente, a sua visão sobre como trabalhar na escola. Percebeu o quanto é difícil, mas o fez feliz, por

ter enriquecido sua experiência e em poder contribuir na área da Educação Especial, uma área que ele não conhecia muito bem. Pretende concluir a licenciatura em Educação Física e passar em um concurso. Também tem aspirações de continuar os estudos como bacharelado em Educação Física, especialização em Fisioterapia, mestrado e doutorado em algumas dessas áreas.

Ressaltamos que outros sujeitos, além dos que participaram de forma direta, contribuíram indiretamente para o desenvolvimento desse trabalho. Dentre eles estão os demais professores da escola, os funcionários de apoio e administrativo, outros membros da equipe pedagógica (pedagoga e coordenadora escolar) e os pais e/ou responsáveis pelos alunos. Dessa maneira, optamos por inseri-los através de conversais informais.

5 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O COTIDIANO VIVO

[...] não temeríamos afirmar que o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interiores de desenvolvimento. Atualmente esses processos são possíveis para a criança só no campo das inter-relações com os que a rodeiam e da colaboração com os colegas, mas, ao prolongar o processo interior de desenvolvimento, elas se tornam patrimônio interior da própria criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 484)

Inspirados pelas palavras de Vigotski e ancorados em seus pressupostos teóricos, buscamos, neste capítulo, tratar as questões que contornam o problema de pesquisa proposto para a investigação, na tentativa de compreender a interveniência da dinâmica das relações interpessoais que se dão no cotidiano escolar nos processos educativos e inclusivos de sujeitos público-alvo da Educação Especial em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o capítulo apresenta e discute os resultados referentes aos dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, bem como dos registros feitos em campo por meio das observações³⁵.

As idas e vindas do processo de leitura e releitura dos registros feitos em campo, reveladores das concepções e perspectivas dos sujeitos, apontaram inúmeras possibilidades de abordagem da temática em questão. Considerando as limitações deste trabalho, elencamos três categorias de análise, emergidas a partir do mergulho nos dados da pesquisa e de aspectos relevantes apontados pelos sujeitos que dela participaram, que iam ao encontro dos objetivos alinhavados nesse trabalho.

Para fins de sistematização, a abordagem de análise adotada neste capítulo priorizará reflexões referentes às seguintes categorias: turma do 1º ano A e

³⁵ Neste capítulo, as falas dos entrevistados são apresentadas no formato de citação direta por considerá-los como coautores desta pesquisa. Já as falas relacionadas ao diário de campo são apresentadas sem recuo, destacadas com letra itálico, com o propósito de dar maior ênfase no texto desenvolvido.

suas particularidades; relações interpessoais na dinâmica escolar: o que as observações revelaram? relações interpessoais e o processo de inclusão: o que as entrevistas revelaram?

É importante destacar que iremos iniciar pela categoria “A turma do 1º ano A e suas Particularidades”, pois foi a partir dela que todas as demais categorias emergiram durante a pesquisa de campo.

5.1 A TURMA DO 1º ANO A E SUAS PARTICULARIDADES

Para discutirmos acerca das relações interpessoais no processo inclusivo de sujeitos com deficiência em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I e considerando que o estudo se ampara na perspectiva sócio histórica que preconiza que o desenvolvimento do sujeito está associado, de modo direto, às vivências estabelecidas com os pares, é importante conhecer a turma envolvida no processo dessa pesquisa.

Conforme salientamos, que a pesquisa foi realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Florescer, vinculada à rede municipal de Vitória/ES, na qual constava a matrícula de um aluno público-alvo da Educação Especial e de outros alunos que, apesar de não possuírem laudo, demonstravam comportamentos que careciam de um olhar e acompanhamento mais apurados, sendo este um dos motivos pelos quais escolhemos essa turma para o processo de investigação.

O 1º ano, conforme citado anteriormente corresponde à primeira turma do Ensino Fundamental, compondo o ciclo inicial (que envolve os três anos iniciais). Conforme o Parecer CNE/CEB nº 04/2008, esse ciclo deve ser voltado à alfabetização³⁶. De acordo com a rede municipal de Vitória, esses três anos iniciais correspondem ao Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (CIAEF), que integra

[...] uma política educativa que objetiva respeitar as experiências, bem como a temporalidade necessária para que cada criança desenvolva seu potencial em suas diferentes

³⁶ Acordo estabelecido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

formas de aprender, considerando relações sociais e aspectos culturais que visa romper com a concepção de “currículo conteudista”, que prioriza as listagens de conteúdos fragmentados e desconectados do contexto social, histórico, cultural e geográfico das crianças (VITÓRIA, 2012)

Nesse sentido, o ciclo inicial de três anos, privilegia uma aprendizagem com foco na leitura e na escrita, considerando que os processos de aquisição de conhecimentos se dão de modos distintos para cada criança, pois cada uma tem suas características e especificidades, que precisam ser consideradas e respeitadas.

Com o intuito de compreender um pouco mais acerca da estrutura organizacional da Escola Florescer, identificamos no Plano de Ação Anual³⁷, a organização dos componentes curriculares da referida unidade de ensino para o ano letivo de 2019. A atual proposta, aprovada em 2018, estabelece a seguinte distribuição dos componentes curriculares em relação à turma estudada, apresentada no Quadro 1.

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - 2019

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA SEMANAL POR COMPONENTE CURRICULAR – TURNO MATUTINO – 1º ANO A		
Área de Conhecimento	Componente Curricular	Aulas Semanais
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6
CIÊNCIAS NATURAIS	CIÊNCIAS	2
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2
	GEOGRAFIA	2
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3
	ARTES	2
	INGLÊS	2
TOTAL GERAL		25

Fonte: SGE³⁸, 2019 (VITÓRIA, 2021, adaptado pela autora)

³⁷ Documento elaborado coletivamente entre os profissionais da escola como objetivo de avaliar e replanejar a Organização Curricular do ano letivo subsequente.

³⁸ Sistema de Gestão Escolar (SGE) é desenvolvido pela equipe da Subsecretaria de Tecnologia da Informação, da Secretaria de Fazenda de Vitória, em parceria com a Secretaria de Educação – SEME, e tem o objetivo de informatizar as secretarias escolares, integrando as

A turma era composta por 25 alunos, sendo 12 meninas e 13 meninos, todos com seis anos de idade e oriundos dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória. Do total de alunos da turma, um aluno era público-alvo da Educação Especial e um aluno estava em processo de avaliação para conclusão do laudo, aos quais para fins de manter o anonimato foram denominados como Lírio e Florêncio, respectivamente.

É importante destacar que além dos alunos que compõem a turma do 1º ano, agregam a esse grupo os seguintes profissionais: a professora regente, responsável pelas disciplinas que fazem parte do Núcleo Comum como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, permanecendo dessa maneira um tempo maior com os alunos; os professores que ministravam as disciplinas especializadas (Educação Física, Artes e Inglês) que faziam parte da organização curricular de ensino da Escola Florescer; a professora de Educação Especial e o estagiário, que acompanhavam o aluno público-alvo da Educação Especial e contribuía também com o acompanhamento de outros alunos que necessitam de apoio.

Ao longo da entrevista, quando indagados sobre a turma, esses profissionais a descrevem da seguinte maneira:

A turma era uma gracinha. No tempinho que a gente conviveu, de dois meses, a leitura que eu consegui fazer, foi de crianças espertas, alegres, que iam topar as coisas que você propusesse. Uma turma gostosa, que dava para você fazer um trabalho bom, embora fosse um grupo que em termos de conhecimento, assim, de aprendizagem, era bem fraquinha, se destacavam uns três alunos, e o restante muito fraquinho, que mal conheciam as letras do alfabeto, desenhavam o nome deles, porque escreviam, mas não sabiam o nome das letras. (ROSA).

Uma turma boa, muito participativa em relação ao nível deles, eles não deixavam de fazer dever, era aquela organização. Gostavam de conversar, mas era uma turminha boa de lidar, independente que tinha os dois alunos especiais na sala, mas era uma turma boa de lidar, eram alunos que quando você falava, eles ouviam. Tinha um ou dois lá que ficavam meio perdidos, mas eu penso assim, é criança, cada um tem o seu jeito de ser. (CAMÉLIA).

É uma turma bem comunicativa, participativa, as famílias são presentes na escola. Tinham dois alunos, um especial e um outro aluno com comportamentos agressivos, que a turma toda

entendia, colaborava e me ajudava. Eu tive uma ajuda muito grande dos alunos com o colega que era autista. Eles entendiam sim! E foi bem bacana viver essa experiência. (ORQUÍDEA).

Comigo foi uma turma receptiva, carinhosa, uma turma boa de trabalho, apesar das crianças da Educação Especial estarem ali, assim, com todos os problemas que eles têm... Lírio não participou muito das minhas aulas, ele veio uma vez ou outra. Ele não gritava na minha aula, talvez por ser a primeira aula, ele chegava sempre no finalzinho, ficava em um canto, sentado, mas ele quase não participou. Agora o Florêncio participou muito das aulas. Como a gente recebia os alunos do PIBID³⁹ de música, nas aulas de música ele cantava, ele fazia todos os gestos para as alunas do Projeto, enfim, ele participava muito! Nas minhas aulas também, ele levou o caderninho para casa, ele participou muito, fazendo as atividades. Então, é uma turma muito boa, todos eles capazes. Um ou outro problema de comportamento, de chamar atenção, sabe como é. Mas um 1º ano bom, maravilhoso! (JASMIM).

Então, a turma do 1º aninho aqui na escola é uma turma boa, porém, bem agitada. Eles são muito infantis, nossa! Parecem bebês! Eles parecem com o CMEI ainda. Só querem correr, pular, quase não param e prestam pouca atenção no que você fala. Então, assim, o momento de concentração deles é muito pequenininho, é muito sucinto. Assim, a gente precisa ter um olhar um pouco mais direcionado para o primeiro ano, porque eles ainda são bem bebês mesmo, precisam amadurecer. (DÁLIA).

Com base nos relatos das professoras percebemos que o convívio entre as crianças da turma era tranquilo, demonstrando, dessa maneira, que havia um bom relacionamento entre eles e deles com as professoras também. Consideramos esse fator importante, pois demonstra que as relações estabelecidas entre os sujeitos no ambiente da sala de aula, espaço que abrange diferentes vivências e histórias de vida, podem favorecer a construção de vínculos com o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, o documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos de Vitória (2018)⁴⁰ cita que o aluno se desenvolve em contato com outros sujeitos, com a diversidade cultural presente no grupo em que está inserido. Conforme o referido documento

³⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura, coordenadores e supervisores, para que esses atuem em escolas parceiras da rede pública, visando incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica. (<https://pibid.ufes.br/o-que>).

⁴⁰ As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental/EJA se constituem em instrumento organizador da ação educativa, assegurando unidade na rede municipal de ensino, além de estabelecer correlação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (VITÓRIA, 2018, p. 13)

[...] Os estudantes vão se constituindo como humanos na relação que estabelecem com os outros, com o mundo, com os objetos que o circundam. Não é uma relação passiva, os sujeitos se inter-influenciam, produzem formas de estar no mundo, de se relacionar com o mundo, ou seja, produzem cultura, modificam sua realidade, produzem formas de intervenção em seu espaço físico e social. (VITÓRIA, 2018, p.42).

Dessa forma é importante ressaltar que a sala de aula é um ambiente permeado de informações, pois cada sujeito ali inserido, traz consigo uma história, conhecimentos já adquiridos que precisam ser considerados para a aquisição de novos saberes. Drago (2005, p. 37-38) amparado em Vigotski, salienta que

engana-se quem pensa ainda que a criança é um sujeito puro que só começa a ter acesso às informações sistematizadas pela história e pela cultura, a partir do momento em que entra na escola. Ao entrar na escola, ela já traz consigo uma vasta gama de conhecimentos, informações, atitudes, hábitos e habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Considerando a dinâmica da sala de aula como lugar privilegiado de relações que se estabelecem é fundamental que o professor, ao trabalhar com os alunos, desde o início, considere as experiências e conhecimentos que esses sujeitos trazem e que refletem seus processos de desenvolvimento, cada um em suas particularidades, compreendendo a criança participante do currículo escolar.

Nesse sentido, Silva (2002, p. 66) ressalta que “[...] não são os conteúdos que vão estabelecer uma ligação entre professor e aluno. É o tipo de relação que se estabelece entre eles, que dá condição para o desenvolvimento da aprendizagem, independentemente de quais sejam os conteúdos”.

Outro aspecto que foi evidenciado por algumas professoras, e que não poderíamos deixar de destacar, neste momento, foi a respeito da inserção dos alunos com deficiência na escola comum, devido à sua relevância no estudo desenvolvido, muito embora o abordaremos com mais ênfase no decorrer desse capítulo.

É possível perceber, no discurso das professoras, a apreensão em lidar com Lírio e Florêncio, que devido aos seus comprometimentos, apresentavam comportamentos diferenciados, às vezes agressivos e inquietos que, de certo modo, influenciavam o comportamento do grupo, situações com as quais elas não sabiam lidar.

Podemos verificar nas falas de algumas professoras, quando se dirigem aos alunos Lírio e Florêncio, uma certa resistência, ou por que não dizer, um certo preconceito em relação à presença deles na turma, principalmente na fala de Jasmim.

Diante dessa constatação, consideramos importante ressaltar que as diferenças existem sim, porém elas não podem ser impedimento ou barreira para os processos relacionais. Pelo contrário, elas precisam ser aceitas, respeitadas e compreendidas como parte inerente ao ser humano, em suas particularidades e especificidades, conforme nos lembra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, no processo de inclusão escolar, evidencia a importância de se conviver com as diferenças, com respeito e valorização e que essa postura propicia as relações estabelecidas.

Nesse sentido, Mantoan (2006) nos chama à reflexão para o reconhecimento das diferenças entre os alunos como fator preponderante, pois cada sujeito tem suas especificidades. De acordo com a autora,

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que defini um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente. (MANTOAN, 2006, p. 17).

Portanto, é fundamental entender que todos os indivíduos possuem características diferentes e que estas diferenças precisam ser valorizadas no sentido de assegurar o direito à igualdade, favorecer as relações e contribuir para avanços e superações.

Cabe ao professor e à equipe gestora da escola e do sistema de ensino desenvolverem uma postura de acolhimento e envolvimento desses sujeitos em suas atividades propostas. Não os vendo como incapazes e, sim, procurando identificar suas capacidades, estabelecendo mecanismos e recursos para o alcance dos objetivos definidos.

Essa aparente postura excludente, manifestada por alguns professores, pode estar relacionada ao sentimento de medo por não saberem lidar com as situações do cotidiano e com a diversidade existente na sala de aula. Esses profissionais, muitas vezes, carecem de formação e de materiais de apoio para lidar com essas questões. Situações, às vezes tão complexas, que fazem com que sejam reforçados os processos de exclusão. Ressaltamos que esse aspecto será retomado e analisado mais adiante.

Conforme descrito anteriormente, as crianças da turma do 1º ano A tinham seis anos, nesse caso, todos vivenciaram os Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória e se encontravam, portanto, no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período esse que exige especial atenção dos profissionais da educação que acolhem esse grupo, pois como falamos, são crianças. E qual é o conceito de criança que precisamos considerar para compreendermos a importância desse processo?

Os entrevistados, ao serem questionados sobre o conceito de criança, se posicionaram de modos distintos, mas todos consideraram como importante essa etapa da vida dos sujeitos, conforme veremos a seguir:

Eu acho que a criança tem algo que é pureza, naturalmente não age com maldade. Eu acho que isso é algo que se constrói. A criança vive em uma ingenuidade, então ela não tem muitas preocupações. A gente, na educação gosta muito do termo lúdico, que tem a ver com a criança gostar de brincar, gostar de imaginar, a criança sonhar, a criança não guardar rancor, por isso que eu falo que é algo que é puro. Então quando você fala sobre a criança, eu acho que a criança traz essa pureza, e que infelizmente a gente vai perdendo com o passar do tempo. A criança passa por conhecimentos que são historicamente construídos. Então, eu entendo que a criança é um sujeito. Eu acho que a criança não é uma página em branco. Mas eu acredito que o meio em que ela se relaciona marca ela. Então, acredito que há muito a se aprender com as crianças. Mas, a inserção delas em um determinado contexto familiar, social, traz, coloca marcas nela também, então acho que muitas vezes a gente fala: a criança não tem nada a

ensinar. Criança não sabe nada, ela é boba, mas na verdade a gente percebe que a criança, com essa pureza que tem, ela tenta compreender o mundo, ela tenta compreender a estrutura, ela tenta compreender aquilo que está ao redor dela, e nesse processo de construir, até mesmo a sua aprendizagem, o seu conhecimento, com aquilo que ela já tem, com as hipóteses que ela já elaborou ou com aquilo que já é natural dela, ela interage, e ela vai tentando desvendar e vai tentando se apropriar. Na verdade, a criança de fato vai se construindo e vai acrescentando o seu conhecimento por meio do seu relacionamento com os outros. Vejo que deveríamos voltar o nosso olhar com mais atenção para a concepção de criança. (HORTÊNSIA)

Eu vejo a criança como um livro social dela, em construção. Um ser precisando de afeto, de atenção, para se sentir segura. Eu a vejo como dependente de nós, regentes, dos nossos ensinamentos. (ORQUÍDEA)

A criança é um ser em formação, acho que a criança não nasce pronta. Ela é muito do ambiente onde ela vive e traz o que ela que vê. A criança reflete o que ela vê. Então eu penso que ela é um ser em formação. (JASMIM)

Com base nos relatos apresentados podemos verificar a importância de se considerar o conceito de criança, como sujeito histórico, que ao chegar na escola traz consigo suas vivências. Benjamin (2002) conceitua a criança como ser social, que tem a capacidade de enxergar o mundo ao seu redor. Para o autor, a criança faz parte da história, de um grupo social. Com base nas suas experiências modifica esse mundo, demonstrando o seu potencial de criatividade. Considerá-la como sujeito histórico é envolver suas ideias nas ações dos adultos.

Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 476) destaca que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Em essência, a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história”.

Nesse sentido, destacamos o conceito de criança presente no Documento Orientador do Ciclo de Alfabetização da prefeitura municipal de Vitória (2012), que dialoga com esse estudo contribuindo para evidenciar a importância de se conceber a criança no processo educativo. De acordo com o documento

A criança é sujeito social, histórico e produtor na/da cultura, agindo e interagindo por meio das diferentes linguagens (escrita, oral, plástica, corporal, cênica, cinematográfica, musical etc.). Nessa mesma perspectiva, há que se conceber também a ideia de linguagem enquanto produção de sentidos,

especialmente para aquelas crianças que não fazem uso de linguagem oral e/ou que utilizam outras formas de comunicação.

Sendo assim, é importante que os professores procurem conhecer as histórias e vivências dos seus alunos. Para isso é fundamental estabelecer relações interpessoais com os discentes favorecendo a aproximação entre esses sujeitos (professores e alunos) construindo laços de confiança, respeito, afeto dentre outros. É fundamental também considerar esses saberes adquiridos na proposta pedagógica que irá desenvolver com o grupo. Desse modo, torna-se possível a apropriação de novos conhecimentos, aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

Outra questão importante a ser considerada na inserção das crianças que vêm dos Centros Municipais de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, refere-se aos cuidados quanto ao processo de acolhimento e de atendimento às crianças os anos iniciais.

Quando questionadas sobre o que pensam acerca do Ensino Fundamental e do processo de transição da Educação Infantil para essa outra etapa da Educação Básica algumas professoras assim se posicionaram:

Ensino Fundamental é quando criança sai da Educação Infantil ela sai de um meio que ela trabalha muito com o lúdico e ela acha que indo para o primeiro ano ela vai continuar como lúdico. Aí, quando ela chega ao primeiro ano, são cadeiras enfileiradas, não tem aquele ritmo que tinha de sentar no chão. As rotinas são diferentes. É um novo para eles, em relação à chegada do primeiro dia das crianças na escola. Então, tudo é também questão de adaptação e na minha concepção é que, aos poucos, ela vai, de acordo com o professor, tentando se inserir a cada novidade. A rotina do primeiro ano é diferente da Educação Infantil. Continuam algumas coisas como músicas, o cantinho da leitura, mas mostrando para eles que estão em processo de crescimento, eles vão gradativamente, compreendendo e se adequando às novas realidades. (VIOLETA).

Olha só, quando surgiu a lei que passou as crianças de seis anos para o Ensino Fundamental eu não fiquei de acordo porque a criança que está no CMEI aprende, mas lá é um lugar onde ela aprende as atividades lúdicas, a aprendizagem é mais lúdica. Quando uma criança de seis anos vai para o Ensino Fundamental, ela vai ter dificuldade no ambiente que ela vai encontrar, principalmente quando a escola é de primeiro ao nono ano porque tem aqueles adolescentes. As crianças vão ter dificuldade de estar ali naquele ambiente porque estavam acostumadas com crianças menores e ficam com aquele medo, principalmente as crianças de primeiro ano. Elas têm dificuldade até mesmo de se socializar no início. Eu não gostei

muito dessa ideia, fico assim muito triste de ver os pequeninhos de seis aninhos no Ensino Fundamental, mas o que nós temos que fazer é acolhê-los, dar o melhor, procurar trabalhar mais com atividades lúdicas com eles até se adaptarem, porque é uma adaptação que leva de dois a três meses para eles se adaptarem. Mas depois de adaptados já se desenvolvem muito melhor. (CAMÉLIA).

A partir dessas falas percebemos que as professoras evidenciam os cuidados e processos de acolhimento em relação ao processo de transição dos alunos para que se sintam seguros e consigam se adaptar de modo satisfatório. Destacam também algumas dificuldades encontradas nesse processo de inserção no Ensino Fundamental quanto à estrutura e ao currículo da escola que não estão adequados para atender às crianças oriundas da Educação Infantil.

Questão essa reforçada pela professora Rosa em seu relato:

[...] que o Ensino Fundamental engessa o professor em algumas questões, quanto aos livros didáticos, àquele monte de cadernos, àquele horário fragmentado, que agora é português, agora é matemática. Isso de certa forma também atrapalha, e até a própria disposição da sala de aula, a estrutura da escola, falando das séries iniciais mesmo do fundamental, principalmente o primeiro, segundo ano, a própria estrutura também não colabora. Então quando você entra em uma sala, tem 25 cadeiras enfileiradas, dois armários, e você não tem espaço (mais nada) você quer fazer um trabalho coletivo, você quer sentar no chão, o jeito é você envolver os alunos naquilo: “__Pessoal, vamos lá, me ajuda aqui, nós vamos fazer uma roda aqui no chão”. E aí a gente empilha as cadeiras e forma nossa roda lá no chão, e trabalhamos nos grupos, como também trabalhamos nos grupos nas cadeiras. Eu tento achar uma saída, A dificuldade que eu encontro no Ensino Fundamental em relação à estrutura é um pouco essa. Não ter brinquedos na sala, não ter espaço para explorar com as crianças. Eu sempre levo brinquedos. Como eu tenho uma filha que hoje é adolescente, então eu tenho muito brinquedo guardado, e todo ano eu levo brinquedo para sala e eu peço aos pais, no começo do ano, que, quem puder doar brinquedo, que o filho não brinca mais, mas que estiver em condições e aí eu tento criar esse espaço na sala para eles terem um momento de brincadeira, isso dentro da metodologia que eu adoto de trabalho, e para ver se quebra um pouco esse quadrado, essa formalidade no fundamental. Em relação ao currículo eu procuro não deixar de cumprir o currículo estabelecido para o primeiro ano, porém eu dou uma peneirada no que eu acho que é mais importante, o que ajudará àquele menino a ler e escrever. E eu uso os textos, os livros de história, o livro da matemática, o livro de português, qualquer livro, como, vamos dizer, um pretexto para alfabetizar. Então eu uso aqueles textos, eu leio com eles, eu transcrevo no quadro, eu transcrevo no cartaz, eles fazem pseudoleitura, identifico algumas palavras no meio daquele texto e tal, então eu vou

trabalhando assim. Não procuro ficar preocupada em ter que terminar aquele livro, em ter que fazer aquele livro. É uma coisa que eu até explico às famílias no começo do ano. O livro é o meu auxiliar, eu não sou auxiliar do livro, então ele vai me atender à medida que eu for caminhando com os alunos, de acordo com nosso objetivo sendo cumprido naquele trimestre, naquele mês, o que tiver no livro que contemple, eu vou usar, então isso quer dizer que eu não vou usar o livro da página um, depois dois, três, quatro e cinco. Significa que hoje eu vou usar a página um, amanhã eu posso usar a 100, e depois eu volto para a 50, que vai de acordo com os objetivos que estou propondo para o desenvolvimento das crianças. Então eu me sinto um pouco amarrada no Ensino Fundamental, em relação ao currículo, mas ainda assim eu consigo sentar, contar uma história, eu uso jogos (que gosto muito). Eu estimulo eles a gostarem de jogos e a gente constrói junto depois. Então eu trago todas essas coisas para o meu objetivo de ensino, os jogos, as brincadeiras, as interações, as experiências e tal, tanto na sala de aula, como fora dela. (ROSA).

A fala da professora Rosa sinaliza para uma ruptura no processo de adaptação da turma ocasionada pela organização curricular do Ensino Fundamental, bem como pela estrutura física e organizacional da escola. Porém, destaca que é necessário ter cuidado e atenção nesse processo buscando alternativas para superar as dificuldades de modo que as crianças não fiquem comprometidas quanto à adaptação e ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A esse respeito a fala da professora Dália reforça a questão de um currículo inadequado no Ensino Fundamental para com as crianças que vieram da Educação Infantil, como também, a importância de buscar estratégias que atenuem as diferenças entre os espaços escolares:

O Ensino Fundamental I para mim ainda é atrelado às brincadeiras, muita parte lúdica pois tem a criança. Mas tem a cobrança. Assim, nas minhas aulas, eu ensino com aulas práticas para a crianças, fazendo com que elas entendam que aquilo faz bem para o corpo, mas procuro fazê-las entenderem que a atividade também é uma brincadeira. Não é só algo engessado, não é algo que tem que ser um peso para os alunos. Porque tem criança que não gosta de brincar. Tem criança que não gosta nem de estar com outra criança. Então, os alunos têm que sentir prazer em estar nesse ambiente escolar, ele tem que sentir prazer em participar das aulas de Educação Física. A gente cobra, a gente ensina. Tem regras? Tem regras, se não, vira bagunça. Mas ele tem que sentir prazer em estar nesse espaço. Então, assim, o Ensino Fundamental, para mim, ele é regido de muitas atividades, muita coisa nova, porém, tem que ser mensurado também com brincadeiras, com liberdade, com criação. Porque eu acho esse modo de fazer é muito importante. (DÁLIA).

A diretora Hortênsia, ao se posicionar acerca do Ensino Fundamental, apresenta reflexões que complementam os relatos anteriores e ressalta mudanças necessárias, quando pontua que:

Pela concepção da palavra é fundamental, aquilo que é estritamente necessário. E a gente, quando fala de Ensino Fundamental, em tese a gente está pensando em fundamentos e uma construção acadêmica de conhecimentos, que seriam necessários para que o processo de aprendizagem da criança fosse construído nas diversas áreas: linguagem, Ciências Humanas enfim. Mas a importância dele, eu vejo que a gente precisaria repensar hoje. Até mesmo a escola que a gente vive. Acho que a gente tem vivido uma grande oportunidade de aprender, realmente, o quão fundamental é esse ensino. Nesse tempo de pandemia, sabe? Porque a gente tem vivido dias em que nós não podemos estar juntos presencialmente. Então aquele formato do ensino da escola no Ensino Fundamental, hoje ele nos foi tirado. E a nossa forma de gerenciar ou de gerir esse tempo tem apontado para algumas fragilidades e alguns entraves. Tem trazido à luz algumas mazelas que a gente precisa de vencer. Então, quando a gente para nesse contexto para pensar, a gente precisa analisar que objetivos são fundamentais, fundantes, estruturais para cada nível, que estão presentes no currículo. Então acho que realmente o Ensino Fundamental é importante, mas acho que já é tempo, principalmente nesse momento, da gente repensar que concepção de ensino é essa, que concepção de aprendizagem é essa que a gente oferece para os nossos estudantes, e qual é a relevância dos conteúdos e dos conceitos que são ensinados, transmitidos, até mesmo aprendidos durante o tempo no Ensino Fundamental. E acho que esse é o maior desafio. (HORTÊNSIA).

Nos relatos dos entrevistados, encontramos elementos que nos permitem afirmar que o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo fragmentado, havendo, portanto, nessa passagem uma ruptura que promove a descontinuidade de ações desenvolvidas por meio de uma proposta pedagógica voltada para as crianças. Kramer (2007, p,19) argumenta que “Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação”. De acordo com a autora, são os profissionais da educação e os espaços escolares que fazem essa distinção, desconsiderando o aspecto cultural, fator fundamental capaz de articular essas etapas.

Como verificamos em nossas leituras, observações e análises, a rotina nas etapas escolares ocorre de modos distintos, contradizendo, portanto, os documentos oficiais elaborados para a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Desse modo, é fundamental que esse processo de transição seja realizado com atenção e responsabilidade, considerando a criança, em sua essência, respeitando-a como sujeito social, de direitos e de aprendizagens. Essa etapa vivenciada pelas crianças nos espaços escolares demanda cuidado para com os planejamentos e ações a serem organizadas e desenvolvidas pelas instituições de ensino e por seus profissionais.

O Documento orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem, da prefeitura municipal de Vitória destaca que é

[...] na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, prioriza-se o *tempo-espço* de brincar e a garantia do direito de aprender. No entanto, a criança ao ingressar no Ensino Fundamental de nove anos no ciclo inicial de aprendizagem não deixa de ser criança. Assim, é necessário que os *tempos-espços* das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, se constituam de forma que a transição dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI para as EMEF seja um processo de continuidade, na perspectiva da produção e apropriação dos diferentes conhecimentos, em um contexto lúdico, com os seus devidos aprofundamentos e sistematizações. (VITÓRIA, 2012)

Nesse contexto, conforme apontado por algumas professoras, em seus posicionamentos em relação ao Ensino Fundamental, alguns professores se sentem, de certo modo, “engessados” quando se veem diante de uma turma que se encontra em processo de adaptação no Ensino Fundamental, turma essa que vem de uma realidade lúdica, dinâmica, criativa e se depara com uma realidade e propostas bem diferentes de suas vivências. Escolas com estruturas e currículos inadequados para acolher esse grupo⁴¹.

Um ponto importante e que precisa ficar em evidência, é o envolvimento e comprometimento de algumas professoras para com os seus alunos, no sentido de considerá-los importantes no processo e, diante disso, terem a coragem de “burlar” o currículo, a estrutura da escola, para promoverem ações de acolhimento, de adaptação, preocupadas em estabelecer relações significativas como os seus alunos, elaborando e desenvolvendo propostas

⁴¹ No Ensino Fundamental I normalmente as aulas são estruturadas com 04 (quatro) horas de duração por dia e quase em sua maioria, são aulas expositivas, as salas de aula têm pouco espaço devido à organização dos armários, das mesas e cadeiras, que de acordo com a fala da professora regente “as 25 cadeiras enfileiradas”, o recreio tem somente 20 minutos, e outras questões, que podem comprometer o trabalho pedagógico que deveria ser realizado.

condizentes com a realidade deles. O que preconiza Kramer (2007, p. 20) ao dizer que

Os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Nesse sentido, nos chama a atenção, a fala da diretora que reflete sobre a importância de se rever e analisar a proposta curricular no Ensino Fundamental no sentido de averiguar quais objetivos são fundamentais, “fundantes, estruturais para cada nível, que estão presentes no currículo”.

Desse modo, é importante considerar a escola como um ambiente de relações que são estabelecidas entre os alunos, professores e outros profissionais da educação, que trazem consigo experiências de vida e, a partir dessas trocas, constroem conhecimentos e se desenvolvem. Daí a necessidade de refletir e rever o currículo no sentido de concebê-lo como processo relacional entre os conhecimentos e os sujeitos, ou seja, o currículo deve refletir todas as produções constituídas a partir das relações entre os sujeitos no espaço escolar.

A esse respeito, trazemos a concepção de currículo presente no Documento Orientador do Ciclo de Aprendizagem da prefeitura de Vitória (2012). De acordo com o referido documento,

Currículo é como organizamos os diferentes *tempos-espacos* de ensino aprendizagem; como ensinamos e socializamos os diferentes conhecimentos acumulados ao longo da história do homem; como objetivamos a interlocução entre as diversas áreas do conhecimento, enfim, como concebemos a criança/infância no contexto das interações pedagógicas. O currículo é marcado por contextos culturais, sociais, históricos e políticos, sendo que cada criança tem seu modo de aprender, que deve ser respeitada pela escola. Nessa perspectiva, o currículo não se esgota num objeto estático: currículo é práxis, relação, experiência, sistematização de conhecimentos, dentre outros. Currículo é vida, é tudo o que se pensa sobre a escola e tudo que se concretiza em prática pedagógica. (VITÓRIA, 2012)

Diante disso, as proposições destacadas nas falas dos entrevistados nos levam à confirmação de que as realidades do cotidiano escolar em relação ao processo de transição dos alunos da Educação Infantil e às propostas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental para receber esses alunos, aqui evidenciados nos anos iniciais, estão distantes do que determinam as legislações. Parece-nos, a partir das realidades apresentadas, que os espaços escolares não têm considerado o aspecto de concepção de criança em suas propostas curriculares.

Nesse sentido, Kramer (2007, p. 20) sinaliza que esse processo de transição, “requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”.

Para que isso aconteça, achamos necessária a revisão das propostas pedagógicas, bem como do Projeto Político Pedagógico da Escola, no sentido de buscar refletir, junto aos profissionais de educação das unidades de ensino, acerca de concepções de infância, espaço-tempo escolar, relações interpessoais, estrutura organizacional, material didático, dentre outros. Por meio de reuniões, estudos e formações que fomentem e propiciem aos profissionais de ensino, a compreensão acerca da importância dessas questões para o processo educativo e reforçam o compromisso desses profissionais com uma proposta de ensino mais adequada às realidades dos seus alunos, portanto, contribuindo, para o fortalecimento de ações, relações e quiçá, políticas que favoreçam à construção de escolas inclusivas.

O que temos hoje, em nossas escolas, como tivemos a oportunidade de verificar por meio dos relatos, são alguns profissionais com posturas inclusivas, que buscam estabelecer relações interpessoais com os seus alunos, procurando se aproximar da realidade deles, buscando modificar o meio, adequar currículo para atender ao aluno e, dessa maneira, contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse processo, é importante ressaltar o papel do docente como mediador na etapa de transição dos alunos de seis anos no Ensino Fundamental, por meio

da interação com as crianças, procurando estabelecer com eles, nos espaços da escola, relações que possibilitem trocas e aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades e sua formação como sujeito.

No contexto observado identificamos que apesar das dificuldades, muitos foram os aspectos da turma que contribuíram para uma análise que reforça a importância das relações interpessoais nos processos de transição e adaptação no Ensino Fundamental em relação à turma do 1º ano A.

No próximo subcapítulo veremos, a partir das observações do cotidiano escolar, de que modo as relações interpessoais foram desenvolvidas e quais foram os resultados alcançados.

5.2 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA DINÂMICA ESCOLAR: O QUE AS OBSERVAÇÕES REVELARAM?

Pretendemos, nesse subcapítulo, descrever e analisar como se processavam as relações interpessoais entre os sujeitos dessa pesquisa, por meio das observações realizadas no cotidiano. Para Freitas (2002, p. 28-29), esse processo de observações representa

[...] um encontro de muitas vozes: ao observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. Fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Destaca-se o conceito de “Relações interpessoais” adotado, tendo como base a perspectiva vigotskiana, como sendo as relações que se dão no ambiente escolar e em outros espaços educativos, construídas mediante vivências, estímulos e estratégias pedagógicas, que intervêm de alguma maneira no aprendizado e no desenvolvimento dos sujeitos em seu processo de humanização.

Em diálogo com Vigotski, D'aroz (2013, p. 141) destaca o papel primordial que as relações interpessoais exercem no desenvolvimento da subjetividade do sujeito, afirmando que:

O sujeito não é apenas ativo, mas interativo porque constitui conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Na troca com outros sujeitos e consigo mesmo vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos da própria consciência (o processo caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual).

No espaço escolar as relações interpessoais ocorrem diariamente por meio do convívio estabelecido entre os sujeitos desse ambiente envolvendo trocas de experiências e interações que podem favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Portanto, são essenciais na formação do sujeito.

Ao observarmos o cotidiano escolar da turma do 1º ano A, foram muitas as percepções que convergiam para o aspecto das relações interpessoais como determinante nos processos educacionais, como a transição para o Ensino Fundamental, o período de adaptação, as práticas pedagógicas, as trocas de professores, e outras que serão abordadas ao longo desse subcapítulo.

Uma questão que se destacou logo no início das observações, foi em relação às práticas desenvolvidas pelos professores regentes e de áreas especializadas, junto aos alunos da turma do 1º ano A. Essas crianças vivenciavam um processo de transição, saindo de um contexto educativo na Educação Infantil e iniciando um novo processo de inserção no Ensino Fundamental. Portanto, momentos de mudanças que geram, em sua maioria, expectativas, angústias, medos, receios e insegurança com o novo tanto por parte da família como por parte das crianças e, por que não dizer, da escola que, através dos profissionais da educação que irão receber esse novo grupo de alunos, com suas características, especificidades, às quais os respectivos profissionais ainda não têm conhecimento, ou não buscam ter, afinal, a formação docente também é de responsabilidade do próprio professor e não se dá somente em participação em eventos, mas em leituras, pesquisas e buscas de informações.

O exercício profissional na Escola Florescer possibilitou presenciar, no início do ano de 2019, o desenvolvimento de situações significativas referentes ao processo de chegada dos alunos da turma na escola.

Mesmo antes do ano letivo de 2019 começar, ainda em dezembro do ano anterior, a equipe pedagógica, junto com a professora regente da turma, organizaram uma reunião para conversarem especificamente sobre o próximo ano letivo, bem como planejarem momentos de acolhimento para com esse novo grupo que estava chegando à escola e seus familiares. Agendaram para o dia quatro de fevereiro de 2019, dias antes do início do ano letivo, uma reunião com os familiares dos alunos do 1º ano, de modo a proporcionarem às famílias, uma acolhida especial, para que se sentissem seguros e confiantes com o novo espaço de convivências e de aprendizagens. A equipe escolar primeiramente se reuniu com os familiares, a diretora fez uma fala breve de abertura e apresentou a equipe responsável pelo acompanhamento da turma, que fez uma dinâmica com o grupo e passou informações sobre os horários, intervalos e normas da escola bem como algumas orientações quanto à participação dos familiares no processo de adaptação dos filhos. Para complementar a equipe convidou uma psicóloga para “bater um papo” com os responsáveis presentes, sobre o processo de adaptação das crianças. Por fim, a diretora e demais profissionais da escola convidaram os familiares para fazerem um passeio pela escola para que pudessem conhecer os espaços pelos quais as crianças iriam vivenciar momentos diversos ao longo do ano letivo. Essa prática é muito importante para o processo de transição dos alunos que chegam no 1º ano na escola, pois os familiares se sentem mais acolhidos e seguros passando essa segurança para as crianças. (DIÁRIO DE CAMPO).

Entendemos que a ação relatada evidencia o quanto os profissionais se preocupam com o processo das relações interpessoais entre os sujeitos, no sentido de criarem vínculos com os familiares dos alunos que compõem a turma do 1º ano A, mesmo antes do início das aulas, para que se sintam seguros, acolhidos e confiantes. Isso demonstra cuidado e atenção aos sujeitos e suas características físicas, emocionais e sociais, considerando, portanto, o conceito de infância, tendo em vista que essas crianças estão num período de passagem de uma etapa para outra.

Segundo Vigotski (2001, p. 163), esse fator ganha relevância, pois

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo.

Desse modo, o espaço escolar transforma-se num ambiente potente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos que ali estão, levando em conta as oportunidades de experiências e vivências que dali podem decorrer, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento, no espaço escolar, têm maiores condições de serem alcançados quando o ambiente se torna acolhedor, estimulante e afetuoso (CARVALHO, 2000).

Logo na primeira semana de aula do ano letivo de 2019, a equipe educacional da escola (professores, pedagoga, coordenadora e diretora) promoveu a Semana de Acolhida, realizando atividades diversas que envolviam brincadeiras e jogos, tendo como objetivo receber as crianças com alegria e diversão, promovendo a socialização entre elas. (DIÁRIO DE CAMPO)

As fotos 3, 4 e 5 apresentam momentos que foram programados e realizados durante a referida semana.

Foto 3: Circular Externa com Programação da Semana de Acolhida

Vitória, 06 de fevereiro de 2019.		
CIRCULAR EXTERNA ASSUNTO: SEMANA DE ACOLHIDA DE 1º AO 5º ANO		
Srs. Pais/Responsáveis:		
Sejam bem vindos ao ano letivo de 2019! Informamos que, como parte do processo de acolhida e adaptação aos nossos alunos, nesta semana realizaremos umas atividades diversificadas, conforme apresentação abaixo:		
DIA - 06/02/19 (4ª FEIRA)	DIA - 07/02/19 (5ª FEIRA)	DIA - 08/02/19 (5ª FEIRA)
CINEMA COM PIPOCA	JOGOS DE TABULEIRO	ATIVIDADES RECREATIVAS
- Sala de Vídeo (1º ao 3º Ano) - Sala de Arte – (4º e 5º Ano)	OBS: Neste dia, para que o evento aconteça, necessitaremos que os alunos que tiverem e puderem, tragam jogos de tabuleiro.	- Brincadeira de Balde - "Tênis Misturado" - Trocando o Colete
Desde já agradecemos a colaboração de todos.		
Atenciosamente,		
EQUIPE PEDAGÓGICA		

Fonte: Arquivos da Autora.

Fotos 4 e 5: Momentos das atividades recreativas referente à Semana de Acolhida dos alunos dos anos iniciais



Fonte: Arquivos da Autora.

É importante destacar que esse período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, requer da escola do Ensino Fundamental e dos seus profissionais, adaptações na proposta curricular, considerando as exigências que essa faixa etária traz, pois são crianças de seis anos, que têm uma história, com suas singularidades, para promover a continuidade dos processos de aprendizagens e desenvolvimentos desses alunos. Entendemos que nesse processo de mudanças, as relações interpessoais possuem papel determinante.

De certa forma, entendemos que essas práticas representam a maneira pela qual a escola organiza sua proposta pedagógica a partir do conhecimento das especificidades dos alunos. De acordo com Antunes (2014, p.12),

A escola ao assumir, entretanto, um papel “educativo” e, portanto, ao usar a herança cultural a ser transmitida como instrumento para o desenvolver competências, aguçar sensibilidades, ensinar e aprender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim, “transformar” o ser humano; as relações interpessoais passaram a ganhar dimensão imprescindível.

Alguns aspectos citados anteriormente, como acolhimento, afeto, confiança estão associados a processos de relações interpessoais que favorecem condições para que o outro se sinta estimulado e seguro para se entregar a novas propostas, interações e conhecimentos.

No espaço escolar ocorrem muitos encadeamentos, devido às relações estabelecidas entre os sujeitos que ali se encontram. Diante desse conjunto de experiências vivenciadas é importante ressaltar suas interferências nos processos inclusivos dos alunos com e sem deficiência.

Neste sentido, destacamos algumas experiências vivenciadas na turma do 1º ano A, entre professores e alunos e dos alunos com os seus pares, acerca das relações interpessoais.

No contexto da sala de aula as práticas vivenciadas entre professores e alunos convergem para a relevância desses processos relacionais, conforme percebemos em nossas observações:

Neste dia, ao chegar na sala do 1º ano A, após o recreio, encontrei o estagiário Floriano realizando uma brincadeira com as crianças, que se encontravam um pouco agitadas devido às correrias no pátio. A professora já havia expressado sua preocupação em relação à resistência de alguns alunos em participar das atividades por ela propostas. Como estava substituindo a professora da turma que se encontrava de licença médica, pedi a colaboração do estagiário que tinha um contato maior com a turma, sendo uma referência importante para os alunos e para professora também. A turma se mostrou muito envolvida diante da brincadeira desenvolvida por Floriano, que era uma brincadeira que envolvia imitações. Um dos momentos que eu considerei mais importante nesse dia foi a interação do aluno público-alvo da Educação Especial, Lírio, que quase não interagia com os colegas e atividades propostas. No decorrer da realização da atividade, o aluno ficou olhando de lado, mas logo se juntou à brincadeira e ao grupo. Percebi neste dia vários aspectos que podem prejudicar e comprometer o processo de aprendizagem dos alunos, como o pouco espaço da sala de aula, a agitação dos alunos quando retornam do recreio, a dificuldade da nova professora em estabelecer relações com a turma para poder desenvolver sua proposta de ensino. Porém ficou em evidência para mim, que apesar das dificuldades apresentadas, foi possível envolver a turma numa proposta pedagógica que envolvia a brincadeira, a diversão. O trabalho coletivo entre a professora e o estagiário foi muito importante para o processo de aproximação

e envolvimento da turma para com Camélia e entre os alunos com e sem deficiência, favorecendo um processo inclusivo. (DIÁRIO DE CAMPO).

Nas fotos 6 e 7 podemos verificar um desses momentos, evidenciando que a partir das relações estabelecidas entre o estagiário e os alunos pela via das brincadeiras, de atividades lúdicas, as crianças são afetadas de modo positivo, sentindo-se felizes e estimuladas para a realização de outras atividades.

Fotos 6 e 7: Momentos de brincadeira com a turma do 1º A



Fonte: Arquivos da Autora

Por meio das brincadeiras, as relações se fortalecem e acabam ganhando ênfase no processo educacional. Nesse sentido, podemos confirmar que a dinâmica das relações interpessoais que se dá entre professores e alunos no cotidiano de uma sala de aula pode ser compreendida como fator de extrema relevância para o desenvolvimento dos sujeitos. O que nos remete ao que dizem Braga e Ferrari (2020, p.78) ancoradas em Vigotski:

as brincadeiras podem se constituir enquanto meio que potencializa os processos de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando experiências, possibilitando as relações interpessoais, colocando em movimento os processos inter e intrapsicológicos alavancando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessas funções psicológicas, precisamente humanas (como a linguagem, a atenção, a percepção, a memória, as emoções entre outras) ocorre pelo meio social, pelas relações e experiências estabelecidas entre os sujeitos com o meio no qual estão inseridos e entre pares. É por essa via, das relações, que o indivíduo se constitui gradativamente. Nas palavras de Vigotski (1995, p.151) “relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade”.

Neste movimento, o professor desempenha papel de destaque, pois deve propiciar modos de interação com os seus alunos com o objetivo de ajudá-los a se envolverem nas atividades propostas para a turma e, a partir disso, se desenvolverem como sujeitos de direitos e potencialidades. Daí a importância da interação no processo das relações interpessoais por meio da brincadeira e/ou atividades lúdicas, conforme observamos:

Ao entrar na sala de aula, para realizar minha observação, encontrei a professora Orquídea (professora regente 3) conversando com os alunos da turma do 1º ano A acerca da vida deles; do que eles gostavam de fazer, de brincar, como era a casa deles, a família, dentre outras informações. Era a primeira semana da professora na escola e com a turma, e ela estava preocupada em conhecer os seus alunos e criar com eles, uma relação de confiança, de afeto, relações estas que, segundo ela, ajudaria no planejamento e desenvolvimento das atividades relacionadas aos conteúdos do 1º ano, visto que a turma já havia mudado duas vezes de professora. Para isso Orquídea usou uma dinâmica na qual envolvia música e um dado, que tinha em cada lado uma imagem com uma palavra relacionada ao assunto a ser abordado. Eram seis os aspectos para a conversa: Diversão, Família, Casa, Escola, Brinquedos, Medos. As crianças estavam sentadas em suas cadeiras, pois a sala não tinha espaço suficiente para fazerem um círculo de modo que ficassem à vontade. À medida que a música tocava o dado era passado de mão em mão pelos alunos. Quando a música parava a professora, verificava o tema e fazia algumas perguntas do tipo: __ Como é a sua casa? __ Você gosta de morar lá? __ Por que?. __ Quais as brincadeiras prediletas? Como é a sua escola? __ O que mais gosta nela? Tais perguntas ajudavam a criança a compreender e a se sentir mais à vontade para responder. Desse modo, os alunos falavam um pouco de si, trazendo suas histórias, seus conhecimentos, percepções, medos e expectativas e com isso a turma, incluindo a professora, se conhecia mais, criando possibilidades de aproximações, trocas e conhecimentos. (DIÁRIO DE CAMPO).

Foto 8. Atividade mediada pela professora Orquídea com a turma do 1º ano A



Fonte: Arquivo da Autora

Na foto 8, a professora usou uma estratégia que possibilitasse estabelecer uma aproximação dela com os alunos, criando laços de confiança, afetividade, bem como fazer um pequeno diagnóstico da turma, por meio de uma atividade lúdica e, portanto, prazerosa, de modo que aos poucos, eles fossem superando situações de conflito, insegurança e pudessem vivenciar e superar novos desafios de um primeiro ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que a professora, ao planejar sua prática pedagógica, teve o cuidado em escolher uma atividade considerando a idade e o perfil das crianças, respeitando o processo histórico dessas crianças, no qual vivenciaram experiências que envolviam muito a ludicidade, por meio da brincadeira, da imaginação, da criatividade e outras mais.

Diante disso, Vigotski (2001, p. 145) vai dizer que “[...] todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”.

Ressaltamos, com isso, a importância do professor em estabelecer relações com os alunos com e sem deficiência por meio de atividades mais dinâmicas e

envolventes no sentido de '[...] promover a interação social e a participação cultural, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento (GÓES, 2002, p. 106).

Durante a pesquisa de campo foi possível observar vários momentos de interação, proporcionados aos alunos, pelos professores e equipes de apoio, levando-nos à destacar a importância desse processo para o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência. Nesse sentido, uma observação que consideramos muito relevante para o processo inclusivo foi a atividade de roda conversa que a professora Orquídea realizou com os alunos:

Nesse dia nossa observação se direcionou para uma atividade de roda de conversa, sugerida pela pedagoga durante o planejamento com a professora Orquídea, terceira professora regente que iniciou suas atividades com o grupo em maio do corrente ano. Fazia parte do planejamento dessa atividade sair do ambiente da sala de aula, que estava muito apertado, e explorar um espaço mais livre, agradável, fresco que contribuísse para o bem-estar de todo o grupo. A roda de conversa tinha como proposta pedagógica, além da integração do grupo, no sentido de eles conhecerem mais acerca da vida dos seus colegas e com isso se aproximarem mais entre eles e com a professora, tinha a intenção de trabalhar as diferenças como algo inerente a cada um ali presente, e que, portanto, todos precisavam compreender e respeitá-las para vivenciarem relações harmoniosas. A professora fez a leitura do livro e depois conversaram um pouco sobre a temática. Ela incentivou todos a participarem, de modo que cada criança falou o que pensava sobre o jeito de ser de cada um. Nesse dia Florêncio estava presente e participou muito, queria falar toda hora. Os alunos discutiram a importância do respeito para com todos, independente das suas características. (DIÁRIO DE CAMPO)

Foto 9: Roda de conversa sobre diferenças com os alunos do 1º A



Fonte: Arquivos da Autora

Essa atividade propiciou uma experiência muito significativa para os alunos da turma que passaram a compreender melhor os colegas público-alvo da Educação Especial, bem como suas atitudes, formas de participação e as posturas dos professores em relação ao grupo. A professora, por meio dessa prática pedagógica, considerou todos os alunos e desenvolveu ações que propiciassem uma aproximação maior entre seus pares e entre professor e os alunos público-alvo da Educação Especial reforçando a importância de práticas inclusivas que contribuem para a inserção desses sujeitos na escola comum tendo em vista que eles estão na sala de aula e devem ser respeitados e considerados como todos os outros alunos.

As práticas pedagógicas quando desenvolvidas com todos os alunos com e sem deficiência podem favorecer o processo de inclusão escolar, contribuindo para que os alunos público-alvo da Educação Especial sejam, além de

inseridos na escola comum, incluídos nas atividades curriculares da mesma, favorecendo assim a permanência desses sujeitos neste espaço, como demonstraram vários estudos do GEPEI (DIAS, 2015; 2020; BRAVO, 2020; BRAGA, 2020; dentre outros).

Segundo Padilha e Oliveira (2013, p. 10),

No universo das relações sociais, as práticas denominadas inclusivas envolvem sujeitos que ocupam posições institucionalmente marcadas por vezes tensas e contraditórias, ocupando lugares diferenciados, com expectativas de formas de atuação historicamente delimitadas, gestores, professores, alunos e pais se envolvem de maneiras distintas nas práticas educativas denominadas inclusivas. As relações que estabelecem nesse contexto, ao mesmo tempo em que marcam as formas de abordar a inclusão, também são marcadas por ela.

Constatamos no cotidiano da sala de aula que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Orquídea promoviam vivências significativas entre os pares, ou seja, entre os alunos da turma do 1º ano A, convergindo para a importância dos processos das relações interpessoais, pois eram, em sua maioria, vivências estabelecidas com o outro, que demonstram afeto, respeito às diferenças e companheirismo, portanto, características humanas que fluem a partir das relações interpessoais e contribuem para o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, Vigotski (2001) aponta que as atitudes compõem os processos interativos, presentes entre os indivíduos e o meio no qual estão inseridos. Os alunos, em contato com os seus pares, desenvolvem características que contribuem para a formação individual de cada um. É importante destacar que esse processo de constituição dos sujeitos com e sem deficiência acontece de modo singular, apesar das crianças estarem envolvidas no mesmo meio social, formando assim a subjetividade, que deve ser respeitada e considerada nas propostas pedagógicas.

Desta forma, constatamos por meio das observações que os alunos do 1º ano A, no que diz respeito às relações interpessoais entre seus pares, estavam integrados, interagindo uns com os outros de forma harmoniosa, com respeito

e, em sua maioria, com atitudes colaborativas, no sentido de ajudar os colegas, conforme alguns exemplos apresentados no relato e nas fotos a seguir:

Os alunos estavam no horário do recreio e após se alimentarem no refeitório, foram brincar no pátio, onde tinha alguns brinquedos para eles se divertirem e muito espaço para explorarem com brincadeiras diversas. É importante destacar que os alunos da turma do 1º ano A, por serem menores, saem da sala para o recreio 15 minutos mais cedo, para que possam lanchar com tranquilidade e brincarem entre eles por um tempinho. Essa decisão foi tomada em conjunto com professores e equipe pedagógica por entenderem que as crianças precisam de um tempo e espaços maiores. Assim que saíram do refeitório, foram correndo para o pátio, numa alegria contagiante escolhendo seus brinquedos e brincadeiras e convidando os colegas para brincarem juntos. Nesse dia Lírio se aproximou de alguns colegas e foi bem recebido e envolvido na brincadeira. Florêncio que estava brincando de pique escorregou e acabou se machucando. Os colegas, numa atitude de dar apoio foram até ele e ofereceram ajuda. Acompanharam Florêncio até à sala da coordenação para pedir gelo para o amigo. (DIÁRIO DE CAMPO)

Fotos 10 e 11: Momentos de relações interpessoais entre os pares do 1º A



Fonte: Arquivos da Autora

No contexto observado fica evidente o bom relacionamento entre os alunos com e sem deficiência. Brincam juntos, se respeitam e se apoiam quando necessário, demonstrando que o grupo, entre seus pares, estabelece relações interpessoais que conduzem para o diálogo e a boa convivência entre eles,

independentemente de suas diferenças. Percebemos que Lírio, que até então não havia se aproximado de nenhum colega e ficava ou andando pela escola a fora, ou, permanecia em um único brinquedo, apresentou um comportamento diferente, indo na direção de alguns colegas e, do seu modo, pois ele não possui oralidade, interagiu com eles e ficou brincando por um tempo.

Consideramos essa atitude muito importante no processo de aprendizagem do aluno. O contato com os colegas no cotidiano da sala de aula e em outros espaços, por meio de atividades coletivas direcionadas e planejadas ao convívio entre os alunos, favorece o outro no processo de desenvolvimento. Destacamos também as relações de apoio e parceria para com o aluno Florêncio, que em alguns momentos demonstrava para com os colegas, comportamentos agressivos devido às suas crises. Mesmo diante disso, os colegas quando veem que ele estava numa situação difícil, se dispunham a ajudá-lo.

Outro exemplo de interação entre os pares do 1º A foi realizado pela professora Orquídea em conjunto com a professora de Educação Física:

As professoras levaram os alunos para uma área campal, que ficava ao lado da escola, para realizar uma atividade de leitura e explorar o local com as crianças a fim de favorecer um entrosamento melhor entre os alunos com e sem deficiência. Um lugar agradável e bem fresco, com muitas árvores. As crianças estavam super contentes e estimuladas, pois estavam saindo da sala, que era bem quente e pouco arejada, para explorarem novos espaços. Orquídea e Dália, com o apoio dos estagiários que acompanhavam Lírio e Florêncio, organizaram a turma de modo que todos ficassem sentados em círculo e iniciou a leitura do livro. Os alunos participaram com atenção e envolvimento, com exceção de Lírio que tinha dificuldade em permanecer no mesmo local por muito tempo. O estagiário, com muito jeito e paciência, conseguia fazer com que ele participasse minimamente da atividade. Às vezes ele levantava, andava no meio do círculo e sentava em outro lugar, porém permanecia perto dos outros colegas e, às vezes, se aproximava a ponto de ficar encostado no colega. Após a leitura, a professora Orquídea conversou com os alunos, fazendo algumas perguntas no sentido de estimulá-los a participarem da

proposta e com isso interagirem com seus pares. Encerrou a atividade com uma música que falava de respeito, amizade e solidariedade e depois os incentivou a brincarem com os colegas. (DIÁRIO DE CAMPO)

Fotos 12 e 13: Atividade de interação com os alunos do 1º A



Fonte: Arquivos da Autora.

Desse modo, nossas observações, evidenciaram a importância das relações interpessoais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Relevante também foram as brincadeiras que favoreciam situações de interação que, por sua vez, propiciam novas experiências e novos conhecimentos.

Sobre esse aspecto, Ferreira e Guimarães (2003, p.117) vão nos dizer que

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”.

Drago (2014) amparado em alguns estudos (DRAGO, 2004; GÓES, 2004; STAINBACK; STAINBACK, 1999) destaca a importância e a organização das relações interpessoais consolidadas tendo como base o respeito às diferenças, nos aspectos relacionados ao processo inclusivo de alunos com deficiência nos ambientes da sala de aula da escola comum. De acordo com o autor, “Esses

estudos mostram que, quando o indivíduo se sente bem-aceito em seu meio social, acaba por interagir e formar sua identidade no grupo que o cerca, assumindo, de certa forma, as características próprias daquele grupo naquele espaço” (DRAGO, 2014, p. 128).

Outro ponto que destacamos como relevante foi o trabalho docente da professora regente que iniciou o seu trabalho com a turma em maio de 2019. A professora procurava sempre estabelecer relações interpessoais com os seus alunos por meio de atividades lúdicas, criativas e em grupo, para que pudesse fortalecer as relações entre eles e com isso estimular os processos de envolvimento para com as atividades e, conseqüentemente, à aquisição dos conhecimentos.

Constatamos, por meio das observações, que quando o profissional da educação se propõe a desenvolver práticas pedagógicas, tendo em conta as relações interpessoais como significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, ele considera os alunos em suas singularidades, respeitando as diferenças de cada um. Dessa forma, contribui para o processo inclusivo de alunos público-alvo da Educação Especial e reforça a importância dos processos relacionais no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva. Nesse sentido, Drago (2013, p. 63) ressalta que

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular a criança na escola comum, na verdade, implica dar outra/nova lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, a formação dos docentes e demais profissionais, e seus conceitos, pois a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional.

É importante destacar que a Escola Florescer, como já relatado anteriormente, é uma unidade de ensino que possui uma estrutura favorável para atender às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Conforme, já relatado, a turma envolvida nesse estudo é o 1º ano A, é composta por alunos sem e com deficiência.

Diante disso, é necessário esclarecer que, apesar do ano letivo de 2019 ter iniciado com práticas pedagógicas, por parte da equipe da escola, que evidenciaram as relações interpessoais como referência, no sentido de acolher, se aproximar, conhecer as realidades e especificidades dos alunos, para, posteriormente, conduzir suas ações de modo a acompanhar e dar continuidade ao processo, a escola passou por situações complexas no início do ano, devido à adaptação dos alunos público-alvo da Educação Especial,⁴² Lírio e Florêncio, demonstrando dessa forma, que o processo de inclusão nem sempre acontecia conforme determinado pela legislação e esperado por muitos que anseiam por essa conquista.

Embora, a escola tivesse uma estrutura adaptada às normas de acessibilidade, é importante destacar que no início do ano letivo, a unidade de ensino envolvida na pesquisa, não dispunha de quantidade suficiente de pessoas para o apoio pedagógico nas salas de aula que tinham alunos acompanhados pela Educação Especial. Devido a essas situações alguns professores se encontravam sozinhos para trabalhar com a turma. Uma dessas turmas foi o 1º ano A, o que acarretou vários problemas no desenvolvimento das atividades propostas, pois os mesmos ficavam comprometidos, devido aos comportamentos de alguns alunos que necessitavam de acompanhamento e se encontravam sozinhos/sem esse apoio conforme as seguintes observações e fotos:

Nesse dia a professora Rosa havia planejado fazer uma atividade de leitura com os alunos no pátio da escola, porém seu planejamento ficou comprometido pois o aluno Florêncio teve uma crise na sala de aula e não tinha um estagiário que o acompanhasse. A professora então solicitou o apoio da estagiária que acompanhava Lírio para sair com o aluno no sentido de acalmá-lo. Com isso Lírio ficou sozinho, no canto da sala, deitado no chão, pois tinha muita dificuldade de interagir com o grupo. A professora então juntou as mesas num

⁴² Cabe aqui um esclarecimento acerca da decisão tomada por nós por incluir o aluno Florêncio, como público-alvo da Educação Especial, apesar de o mesmo ainda, na época, não possuir laudo, devido às complicações vivenciadas e que, diante delas, a própria equipe da Secretaria de Educação, após avaliações e acompanhamentos, disponibilizou um profissional de apoio para acompanhá-lo. Nesse sentido, a turma do 1º ano A passa a ter dois alunos público-alvo da Educação Especial, por entendermos a real necessidade desse processo avaliativo.

canto da sala e fez um círculo com os demais alunos para dar continuidade à sua aula. (DIÁRIO DE CAMPO)

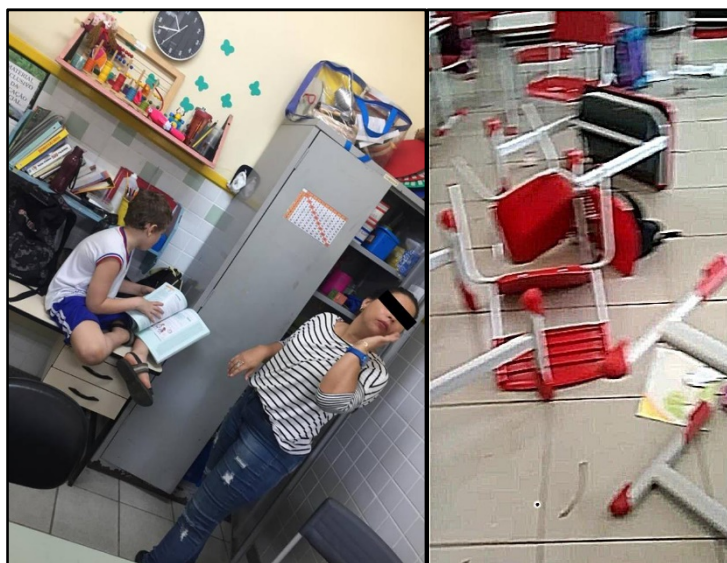
Foto 14. Roda de leitura com os alunos do 1º A



Fonte: Arquivo da Autora

A professora de Educação Especial teve que suspender um planejamento com uma professora para dar apoio a professora regente levando o aluno Lírio para a sala de Recursos devido a uma crise do aluno Florêncio que derrubou mesas, cadeiras pois não queria participar da atividade proposta. Com isso, para acalmar os alunos a professora saiu com eles da sala de aula e pediu que o estagiário, único do 1º ano A, ficasse com Florêncio.

Fotos 15 e 16. Roda de leitura com os alunos do 1º A



Fonte: Arquivos da Autora

Nesses momentos a professora tinha que interromper a atividade para resolver a situação ou chamar alguém para ajudar, às vezes deixar a situação dentro do mínimo, pois necessita desenvolver atividades com o grupo, dentre outras ações que precisava resolver nos pontos de tensões.

Percebíamos que a equipe pedagógica, envolvendo a gestão, atuava de forma participativa solicitando, persistentemente, à equipe da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) o apoio necessário, por meio do encaminhamento de pessoal para dar o devido suporte e acompanhamento aos alunos. Porém, apesar de demonstrar compreensão, valorização e reconhecimento nessa questão, não conseguiam suprir e atender às solicitações. Isso nos sugere pensar que existe uma possível desconjuntura entre os órgãos que governam o sistema de ensino, especificamente quando se refere à Educação Especial.

Foram vários os encaminhamentos solicitando o apoio de profissionais que pudessem contribuir para o desenvolvimento das propostas educacionais e também reuniões com a equipe da Seme no sentido de fazê-los compreender a necessidade de apoio mesmo que o aluno não tivesse laudo. (DIÁRIO DE CAMPO).

De acordo com os relatórios e em conversas com a família, observamos que Florêncio já estava sendo acompanhado por uma equipe há algum tempo, devido ao seu comportamento instável e às vezes agressivo. Tanto que tinha um apoio no CMEI devido à sua situação (mesmo sem ser comprovadamente aluno público-alvo da Educação Especial). Porém, ao iniciar o seu processo no primeiro ano do Ensino Fundamental, esse acompanhamento foi suspenso.

Diante das situações instáveis do aluno e pela falta de apoio na turma que comprometia o desenvolvimento das atividades no cotidiano da sala, a equipe pedagógica da Escola Florescer solicitou reuniões com a equipe da Seme e após algumas dessas reuniões, umas realizadas na própria Secretaria de Educação e outras na escola, com acompanhamento do psicólogo e familiares, foi determinado pela equipe da Seme que o Florêncio teria direito a estagiário, para que pudesse ajudar o aluno, professor, e demais profissionais envolvidos, em seu processo de aprendizagem e dos colegas também, tendo em vista que esses processos foram comprometidos. Vale destacar que nesse período a

primeira professora regente adoeceu psicologicamente, não se sentindo capaz e forte para lidar com as situações apresentadas. A segunda professora que iniciou em março também não conseguiu dar prosseguimento ao trabalho e encerrou suas atividades assim que acabou o período da licença. E, diante disso, veio a terceira professora, que iniciou em maio com os alunos do 1º ano A. (DIÁRIO DE CAMPO).

Diante disso, é importante pararmos para refletir sobre esse processo na vida e nos processos de desenvolvimento dos alunos. Quantos períodos de adaptação esses alunos passaram? Processos de adaptação que foram interrompidos pela troca de professores. Quantos recomeços? Quanto tempo “perdido”, pois todo professor que chegava tinha que iniciar com processos diagnósticos, procurando conhecer seus alunos? É importante considerar que esses alunos se encontravam no período de transição, portanto, período de mudanças, que provocam sentimentos de medo, insegurança, resistências ao novo.

Nesse sentido, é relevante destacar que no primeiro semestre de 2019 a turma do 1º ano A teve que vivenciar a troca de professores regentes por três vezes. Essa situação revela vários problemas, conforme já evidenciados, que comprometem de modo direto ou indireto, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que visa desenvolver um trabalho inclusivo contribuindo para a aprendizagem e formação dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

Essas situações evidenciam o que tem surgido recentemente nos ambientes escolares, refletindo a carência de profissionais efetivos em continuidade no exercício da profissão, acarretando em números exacerbados de contratados. Isso pressupõe uma rotatividade de professores na escola, comprometendo a continuidade da proposta pedagógica coletiva que só é possível por meio de um processo contínuo de encontros, reuniões pedagógicas, planejamentos de atividades afins aos grupos, envolvendo avaliação de trabalho, articulação com a comunidade, formações, revisão e adequação do Projeto Político Pedagógico da Unidade, visando acolher e acompanhar os seus alunos naquilo que eles necessitam.

Nessa perspectiva Bravo (2014) vai nos dizer que o processo de exclusão sempre esteve presente nas políticas públicas e no processo educacional de ensino, que reproduz práticas excludentes, apesar de possuir um discurso de inclusão, compreendendo a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial como suficientes para o processo educativo desses sujeitos.

Diante disso, numa proposta inclusiva, Prieto (2006, p. 21 - 22) vai dizer que a Educação Especial,

[...] não pode ser definida tão-somente como um conjunto de recursos e serviços, tampouco ser substituída pela denominação atendimento educacional especializado, pois não estão contempladas as suas contribuições enquanto área de conhecimento, que produz fundamentação teórica e prática sobre alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive para subsidiar práticas pedagógicas exercidas em classes comuns onde esses alunos estão matriculados. A previsão de equipamentos e materiais especiais ou adaptados e a organização do atendimento especializado como apoio à permanência do aluno na classe comum, referem-se à concretização administrativa e pedagógica de uma dada proposta ou política educacional, mas isto não traduz o que é educação especial.

Isso é fundamental, pois numa perspectiva inclusiva é necessário considerarmos sempre importante conceber a igualdade e a singularidade de cada um como princípios indissolúveis, valorizando cada sujeito em sua essência e particularidade.

Portanto, a Política inclusiva

objetiva a educação democrática para todos, considerando-se o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. (OLIVEIRA, 2009, p. 32).

Isso reforça que precisamos lutar sempre por políticas que contribuem para o processo inclusivo nas escolas comuns, fortalecendo a igualdade de direitos, por meio de práticas pedagógicas que favoreçam as relações, promovendo o respeito às diferenças e, desse modo, removendo as práticas excludentes para com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, de acordo com Drago (2014, p. 142 - 143)

o trabalho pedagógico desenvolvido, tendo como norte os pressupostos inclusivistas, precisa ser aquele que valorize as relações interpessoais, veja o ser humano como ser único em sua existência e perceba que mudanças são necessárias para que a escola possa dar conta daquilo que deveria ser seu objetivo maior, ou seja, transmitir conhecimento para todas as pessoas, independentemente de características físicas, mentais, sensoriais, raciais, de gênero, ou de qualquer outra forma de discriminação.

Assim, percebemos que é possível afirmar que temos muito a avançar no sentido de promovermos uma escola de fato inclusiva. Como verificamos, as relações interpessoais são, de fato, fundamentais para o processo educativo identitário-subjetivo de sujeitos com e sem deficiência. Temos muitos obstáculos, que podem ser superados inicialmente num processo formativo dos profissionais da educação e, ao longo das experiências, as formações continuadas possam contribuir para superações e conquistas.

Por fim escolhemos a observação a seguir, como elo basilar para uma proposta de reflexão, devido à sua relevância para as questões que iremos desenvolver na próxima categoria.

Uma outra questão que é importante relatar foi o meu primeiro contato com Lírio, que aconteceu durante a reunião de acolhida aos familiares do 1º ano A, no início do ano. Durante a reunião percebi que uma mãe, que estava acompanhada do filho, não conseguia participar, pois o filho estava inquieto, nervoso, levantava toda hora, emitindo alguns sons e mordendo a própria mão. Na tentativa de ajudar, resolvi ir até essa mãe e me ofereci para ficar com a criança. Minha intenção foi tirá-lo da sala para que a mãe pudesse participar melhor da reunião. E a criança, em contrapartida, iria se sentir melhor brincando no pátio da escola. Ao sair da sala com Lírio, percebi, no corredor da escola, que ele não possuía oralidade e que apresentava dificuldades na comunicação pois não interagia comigo. Uma criança muito forte, alta, saiu correndo e não percebeu degraus. Caía constantemente por não ter essa percepção de níveis em calçadas. Isso começou a me preocupar, pois fiquei receosa dele se machucar. Eu não sabia nada da vida dele até então. Foi quando, de repente, ele visualizou a quadra e saiu em disparada na direção da quadra. Tentou subir na grade de proteção para sair da escola. Mas não conseguiu. Eu, tentando a todo momento estabelecer com ele uma

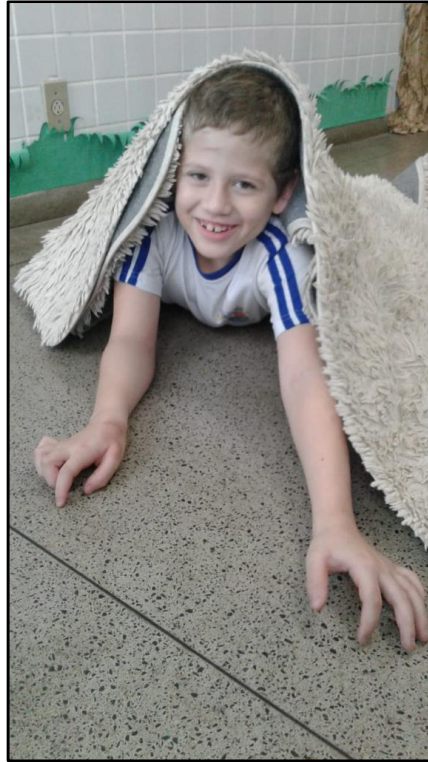
comunicação social, porém não conseguia perceber nenhum avanço nesse processo interativo. Lírio começou a tirar a sandália e posteriormente as roupas, ficando totalmente nu na quadra externa. Isso me assustou pois eu não conseguia compreender o que ele estava fazendo ou tentando me dizer. Nosso contato era muito recente. Chamei o segurança/vigia da escola para me ajudar. Não tocando na criança, mas chamando a mãe para vir socorrer diante daquela situação. Quando a mãe chegou começou a falar com o filho e este um pouco resistente, permitiu que ela o vestisse. Aproveitei o momento para apresentar os espaços da escola para eles, no sentido de acalmar a criança e conversar com a mãe procurando conhecer um pouco da vida do Lírio e com isso poder ajudar no processo inclusivo dessa criança. (DIÁRIO DE CAMPO)

5.3 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO: O QUE AS ENTREVISTAS REVELARAM?

Buscamos analisar, neste subcapítulo, o que as entrevistas revelaram sobre as relações interpessoais no processo de inclusão de alunos com e sem deficiências.

Nesse sentido, apresentamos a foto 17 por considerá-la representativa desse processo inclusivo calcado nas relações estabelecidas entre os sujeitos dessa pesquisa evidenciando a importância da inclusão no desenvolvimento da criança.

Foto 17. O sorriso de Lírio



Fonte: Arquivos da Autora

A foto traz a imagem do aluno Lírío com um sorriso direcionado para o outro, focado, demonstrando estar em conexão com o outro, se relacionando, interagindo, se comunicando. Sorriso este que se desabrochou com o passar do tempo, a partir das relações interpessoais estabelecidas com outros sujeitos, das ações e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da turma do 1º ano A bem como de toda a escola. Sorriso que expressa que o processo de inclusão tem dado certo, tem acontecido, o que demonstra a potencialidade da inclusão no desenvolvimento de uma criança, nesse caso, público-alvo da Educação Especial, com suas peculiaridades, conforme podemos constatar na fala de Floriano:

Eu cheguei na turma do primeiro ano, no início de 2019, um pouco perdido pois havia iniciado o meu estágio no segundo semestre ano anterior, em 2018 acompanhando um aluno do 9º ano e logo no início do outro ano tudo mudou para mim. Saí do 9º ano para o 1º ano. Foi uma experiência nova. Eu não tinha conhecimento nenhum acerca da turma, de como lidar com alunos do primeiro ano. Ainda mais, sobre o aluno que eu teria que acompanhar o Lírío, que tinha autismo de grau severo e não possuía comunicação verbal, quando chegou na escola não tinha controle dos esfíncteres, não tinha coordenação motora nenhuma, não conseguia segurar um copo com água. O início foi bastante complicado. Muito mesmo! Eu pensava que não teria condições de lidar com essa situação. Achava

que eu não seria capaz. Pensei em desistir várias vezes. Mas eu fui levando. Ele não interagiu com ninguém e eu fui tentando criar um vínculo, me comunicar, conhecê-lo melhor. E fui me afeiçoando ao aluno que eu acompanhava. Fui vendo os progressos dele aos pouquinhos e isso me alegrava bastante. Praticamente do nada, eu já tinha a situação sob controle. Uma situação que antes me incomodava era eu não ter controle sobre o aluno, não saber lidar com ele. Com os progressos, devagar, eu fui conseguindo ter esse controle, fui aprendendo a lidar com ele, seus gostos. Isso me deixava bastante feliz. O que antes me incomodava, passou, fiquei muito estimulado e alegre de ver cada realização do aluno. (FLORIANO)

A partir da fala do Floriano, bem como da imagem apresentada, percebemos que apesar de todas as dificuldades, como comprometimentos, medos, insegurança, foi possível realizar um trabalho com Lírio, com práticas pedagógicas embasadas no reconhecimento das suas especificidades, de modo que ele se adaptasse e se desenvolvesse. Isso evidencia que o aluno se encontrava em processo de inclusão, inserido no espaço escolar como sujeito de direitos e envolto por relações interpessoais entre seus pares e pelos profissionais que o acompanhavam, que contribuíram para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Góes (2002, p. 99) ressalta que

não é o déficit em si que traça um destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

Diante disso, é importante considerar que a inclusão vai além de encontrar-se na escola, é fundamental fazer parte dela.

Conforme observamos no decorrer dessa pesquisa, vários são os avanços acerca da Educação Especial. O movimento em prol das políticas públicas de inclusão tem sido uma luta constante no que se refere ao direito constitucional à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esses enfrentamentos resultaram em políticas públicas de acesso e permanência à educação nos tempos atuais, que contribuíram para o crescimento de matrículas nas escolas comuns.

Não podemos negar que o acesso escolar desses sujeitos foi uma conquista e tanto. Porém, de acordo com Drago (2012), o fato de termos garantidas as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum

não significa que eles estejam de fato incluídos neste ambiente escolar como os demais alunos. Segundo o autor,

[...] incluir não significa somente trazer e/ou matricular a criança com deficiência na escola comum. Significa algo muito mais amplo e que perpassa a transformação nas posturas docentes. Incluir envolve, além de planejamento e ação, uma transformação pessoal acerca do outro (DRAGO, 2012, p. 35 - 36).

Portanto, sob esse prisma, a inclusão, para que de fato aconteça, deve ser um processo no qual envolva a participação de toda a equipe escolar. Sendo assim, a escola necessita de reflexões, mudanças e adequações em seus planejamentos, práticas e ambientes, visando aperfeiçoar o modo de ensinar no sentido de ofertar uma educação que abranja a todos os seus alunos em suas diferenças e especificidades. Será que isso tem acontecido de fato? Nesse sentido, por parte dos profissionais de educação, é necessário estar preparado para lidar com essas diferenças. Será que os professores são a favor da inclusão na escola comum? Como eles percebem esses processos inclusivos? Consideram as relações interpessoais como recursos relevantes para o processo de desenvolvimento dos alunos? Essas e tantas outras questões nos movem cotidianamente.

A escola, como ambiente provedor de conhecimentos, precisa se adaptar para acolher os seus alunos visando o desenvolvimento de todos, sem exclusão, olhando a diferença como probabilidade de avanços e superações. Para Strieder (2013, p.143) “a inclusão faz com que os envolvidos tenham outro olhar sobre sua prática pedagógica podendo transformá-la, para que assim, compreendam e respeitem as diferenças de seus sujeitos”.

Durante as entrevistas, uma das questões apresentadas foi a concepção de inclusão dos sujeitos com deficiência no Ensino Fundamental.

Ao ser questionado sobre esse assunto Floriano relata que:

Antes de iniciar o curso de Educação Física, não tinha muita noção a respeito de inclusão de alunos especiais. Até mesmo no início do curso. Mas tudo mudou a partir do momento em que eu comecei a trabalhar na escola. Mudou completamente a minha concepção. Isso coincidiu também com um momento em que eu passei a ter essa disciplina sobre alunos especiais na faculdade. Para mim, a inclusão é totalmente necessária. Não é nem importante, é necessária. Uma obrigação para que o aluno especial se sinta familiarizado, porque tem um mundo de discriminação. Então a escola tem que ser um ambiente em

que ele se sinta feliz, se sinta abraçado. Que ele possa realizar todas as atividades conforme os outros alunos fazem também. (FLORIANO)

Diante dessa questão a diretora Hortênsia diz que

Eu sou favorável à inclusão de alunos com deficiência na escola comum. Baseado, principalmente, no direito. É algo que para mim, uma vez contestado, a gente não pode fechar os olhos para isso. Mas eu acho que é muito mais do que simplesmente eu dizer que incluo. Penso que quando a gente fala de inclusão no Ensino Fundamental de crianças, que têm necessidades educativas especiais a gente precisa sim, de políticas públicas que sejam voltadas para isso (HORTÊNSIA).

Apesar das diferentes realidades e vivências dos sujeitos entrevistados é possível perceber que tanto a diretora quanto o estagiário compreendem a inclusão dos sujeitos com deficiência na escola comum como direito. Portanto deve ser garantido de fato, pois apesar dessa garantia constar nos documentos legais, conforme evidenciada anteriormente nesse estudo, a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido interpretada equivocadamente. É necessário compreender que a inserção desses sujeitos no espaço escolar não representa que eles estão incluídos.

Muitos entraves têm comprometido esse processo, como as dificuldades e certas resistências em se trabalhar com as diferenças. Ainscow (2009) compreende que para promover a inclusão escolar é necessário combater a exclusão coletiva que está relacionada às diferenças raciais, crenças, deficiências, dentre outras. Para ele a “A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. (AINSCOW, 2009, p. 11 - 12)

Precisamos, portanto, lutar por essa garantia compreendendo que é um direito dos alunos público-alvo da Educação Especial estarem na escola e nesse processo defendermos que a inclusão desses sujeitos vai além de inseri-los no espaço escolar. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 5) ressalta que “não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que as nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades, na escola, na sociedade em geral”.

Diante disso, é extremamente necessário propiciar aos alunos com e sem deficiência, momentos de atividades que conduzam ao processo de aprendizagem. Experiências que valorizem as particularidades de cada um, evidenciando a importância desses sujeitos.

Nesse sentido, é importante considerarmos as relações interpessoais como fator indispensável para o desenvolvimento dessas práticas, pois estamos lidando com sujeitos que se desenvolvem a partir das relações estabelecidas com o outro, conforme ressaltado por Chiote (2011, p. 25), quando destaca que “o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade”.

Em relação à inclusão dos alunos com deficiência, a professora Dália assim se posicionou:

Sou a favor da inclusão na escola comum. É difícil, pois muitas vezes não contamos com o apoio de outros profissionais, como estagiário, para desenvolvermos o que queríamos. Mas eu acho que incluir não é sempre incluir o aluno na atividade que está sendo realizada e que às vezes nem dá. É importante colocar ele ali para participar de alguma maneira, seja segurando uma bola, passando para o colega, ou apitando, isso já é inclusão. O aluno se sente realizado em ver e estar com os coleguinhas, em poder participar da atividade. Como a própria mãe do Florêncio citou, que ele, antes não participava das aulas de Educação Física, e comigo, passou a participar muito! Esperava na fila, esperava sua vez, falava “__Tia Dália, eu consegui, não consegui”. Participou demais das minhas aulas. Isso para mim é inclusão. (DÁLIA)

A professora, em sua fala, destaca aspectos importantes a serem considerados em relação à inclusão. Os alunos precisam se sentir acolhidos, envolvidos nas propostas pedagógicas. Esse acolhimento demonstra que a presença desse aluno é importante, naquele espaço e isso o faz se sentir bem. Se sentir seguro e respeitado. Fatores relevantes para o processo relacional entre os alunos com e sem deficiência.

Nesse sentido, quando questionados sobre o que pensam acerca das relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos do 1º ano, a professora Violeta associou, ao processo de relação interpessoal, o acolhimento como fator relevante dizendo que:

A relação, o acolhimento, são fundamentais, essenciais mesmo. É o ponto-chave. É o início de tudo. Então, se você, se a criança chega na escola, ela não é bem acolhida, se o professor não tem essa conscientização que a criança está ali, que precisa de você, ela precisa ser amparada por você. Em casa ela é amparada pelos pais, aqui nós somos responsáveis, direto, indireto, não sei, mas somos responsáveis pela interação, pela aprendizagem. Então as crianças dentro dessa relação com o professor, também estabelecem esse vínculo com os outros. Então tem que ter esse vínculo de aproximação, de acolhimento. (VIOLETA)

Já a professora Rosa destacou a importância da confiança como forma de estabelecer vínculos relacionais entre os alunos, bem como ressaltou da interação no processo das relações interpessoais

Eu acho super importante as relações interpessoais que estabeleço com os meus alunos. É importante a confiança nesse processo. O primeiro ano, eles vêm muito fragilizados, então dá uma dor de barriga de medo, de saudade da mãe, de saudade do pai, então eu dou colinho, quando precisa. Às vezes, eu deixo de fazer o meu horário de lanche e lanche junto com aquela criança, fico vigiando as coisas dela para ela ter certeza que tem alguém ali olhando para ela. Então ter esse vínculo é muito importante. Uma relação de confiança, eles precisam confiar em mim, saber que a mãe dele não está lá para dar o abraço, para dar o colo, mas eu estou. Quer dizer, eu também sou a pessoa que ele confia, sou a pessoa de referência. Se eu falar para ele: "Sua mãe vai vir te buscar (11 e meia) a mãe dele vai [...] eu vou muito com eles na emoção também. (ROSA)

Floriano, ao se posicionar sobre a sua percepção acerca das relações interpessoais entre os professores e alunos da turma, disse que:

Em relação às relações dos professores com os alunos eu percebi que a primeira professora tinha uma forma mais rígida de lidar com eles. A segunda também manteve esse ritmo mais rígido, sem buscar relações interpessoais com os alunos, mantendo apenas contato superficial e tradicional. A terceira buscava mais interagir com os alunos. Elabora atividades mais descontraídas que pudessem aproximá-los. Procurava conhecer mais seus alunos. Acredito que isso ajudou muito no desenvolvimento da turma., porque a partir do momento que essas ações eram realizadas, procurando conhecer mais os alunos, fazê-los se identificarem com ela, eles passaram a respeitar mais a professora e se envolveram nas atividades. Então acredito que buscar essas relações com os alunos ajuda muito o professor fazendo com que o trabalho seja desenvolvido com todos e com isso os resultados sejam alcançados de modo satisfatório. (FLORIANO)

Essas falas nos remetem à importância das relações interpessoais entre profissionais da educação e alunos como condição para que se estabeleçam

vínculos, trocas de informações, conhecimentos favorecendo assim o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Como já ressaltado nesse estudo a aprendizagem sob a ótica de Vigotski conduz ao desenvolvimento dos sujeitos. E esse processo se dá pela via das relações.

De acordo com Silveira (2014), amparada em Vigotski,

as relações as quais este sujeito estabelece com o meio e o papel do outro em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento são aspectos que podem nos levar a um melhor entendimento acerca de como este sujeito se apropria do mundo e, por sua vez, do conhecimento. (p. 22)

Nessa perspectiva, os professores, ao estabelecerem relações interpessoais mediadas com os seus alunos com e sem deficiência, podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski (1994), ao abordar a relevância das relações preconiza os conceitos de mediação e internalização como referenciais para o processo de aprendizagem. Para o autor, a aquisição do conhecimento se dá através das relações entre os sujeitos.

Quanto às relações entre os pares os sujeitos da pesquisa percebem de modo satisfatório e bem estabelecidas as relações interpessoais entre os alunos do 1º ano A conforme podemos constatar nas falas a seguir:

[...] eu acho que o 1º ano A é uma turma que tem bons relacionamentos. São amigos, ajudam uns aos outros. Não fazem fofocas. Não tem problemas interpessoais entre eles. (JASMIM)

Entre os alunos do 1º ano com os alunos público-alvo da educação especial, sempre houve bastante respeito, bastante compreensão a respeito deles e suas dificuldades. E também formas de carinho. Às vezes pela idade, pela fase das crianças mesmo, sempre havia alguns conflitos, mas logo se entendiam, buscavam brincar novamente. (FLORIANO)

A professora Jasmim, ao falar sobre a importância das relações interpessoais entre os pares, diz ser a favor da inclusão no Ensino Fundamental, porém destaca que isso não é fácil, conforme podemos verificar:

Sempre fui a favor da inclusão, embora, muitas vezes fosse olhada de lado por alguns colegas de trabalho. Eu trabalho com crianças com deficiência há muito tempo. Então, eu já passei por muitas dificuldades, porque não é fácil! Dizer que é um sonho, que é uma maravilha, eu estaria enganando, pois não é fácil! Eu tentei sempre olhar para essas crianças com carinho, com respeito. Eu como professora tentei fazer o melhor. A gente já passou por situações difíceis, mas eu não desistia, sempre tentava algo. Aqui na escola a gente tem poucas crianças com deficiência. Esse ano nós tivemos momentos difíceis com algumas das nossas crianças público-alvo da Educação Especial, mas assim, eu acho muito importante as crianças estarem juntas das outras, convivendo com os outros, num processo de inclusão. Essas relações contribuem para desenvolvimento do respeito, passando a ver o outro com um olhar diferente. Aqui na escola tem muito isso, das nossas crianças terem respeito para com os colegas. Estão sempre com olhares carinhosos, querendo ajudar. Isso é muito bom, só faz crescer. Eu sei também que a inclusão é, ainda, uma questão muita polêmica porque, na verdade que inclusão é essa? A gente tem que fazer essa pergunta: Como está sendo a inclusão? Não é todo mundo que está preparado para essa inclusão. Como é que estão sendo as provas, quando é dado prova. Eu penso que tudo isso precisa ser pensado para podermos incluir de verdade. (JASMIM)

Nesse sentido, a diretora Hortênsia também se posiciona questionando se de fato a inclusão acontece. Ela diz:

Então, temos na escola muitas crianças com deficiência. Hoje paro para pensar e me pergunto: De que maneira que a gente está conseguindo ser efetivo na vida dessas crianças? De que forma procuramos garantir algo para esses alunos? Eu não sei dizer. Porque se já é difícil para aquele menino que em tese, entre aspas, ele é normal, para aquele que tem uma necessidade especial é muito mais difícil! Que é fundamental. É direito. É obrigatório, é. Mas eu acho que a nossa postura, o nosso movimento precisa avançar ainda mais. E quando eu falo de construção de políticas públicas, para que a gente possa avançar mais na qualidade daquilo que é ofertado, para que a nossa prática pedagógica seja mesmo imaginando que vai ser possível. Mas para isso a gente precisa mudar. A gente precisa mudar a estrutura da escola, a concepção da nossa escola, a formação dos nossos professores, a formação dos nossos estudantes, que precisam de olhar para o outro e entender que ele faz parte, ele não está tirando nada de ninguém, ele tem direito, ele faz parte daquilo ali. Então, seja através de equipamento, seja através de formação profissional, seja através de trazer para o real aquilo que a escola realmente precisa para ser uma escola inclusiva. Nós precisamos desse movimento acontecendo de fato naquilo que a gente denomina de escola. (HORTÊNSIA)

Vemos que as falas da professora Jasmim e da diretora Hortênsia nos fazem pensar que para que a inclusão aconteça deve haver mudanças, tanto nos

aspectos físico, estrutural, político, quanto nos aspectos emocionais e cognitivos dos profissionais da educação para que tenhamos condições de receber e propiciar aos sujeitos público-alvo de Educação Especial uma aprendizagem significativa, portanto, uma educação inclusiva. Nesse sentido, Dias (2015, p.149) corrobora com esse pensamento ao dizer que

A perspectiva da educação inclusiva é pensar na escola numa outra lógica que reconheça a diferença e que essa diferença seja mola propulsora de novas ações que façam com que esses sujeitos participem de modo global e irrestrito do cotidiano escolar.

Para haver inclusão escolar é necessário modificar o espaço escolar, o olhar dos profissionais bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses de modo que propiciem o desenvolvimento dos sujeitos com e sem deficiência. Para isso, segundo Prieto (2006, p. 40)

[...] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos. [...] A educação inclusiva tem sido caracterizada como um 'novo paradigma', que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Ao serem questionados sobre o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental na escola comum, os entrevistados assim se posicionaram:

O que eu posso falar é a partir da minha vivência na Escola "Florescer". Tenho mais propriedade para dizer. No tempo em que estive lá percebi que a inclusão realmente ocorria com os alunos público-alvo da Educação Especial. Tanto por parte dos professores de Educação Especial, dos professores de sala de aula e da direção da escola também. A gente tentava de tudo para incluir o aluno. Tanto os alunos com mais dificuldades, mesmo que precisasse envolver uma, duas, três pessoas juntas ali para um aluno só, a gente buscava incluí-lo em todas as atividades. Tanto dentro como fora da escola. Nos passeios também apesar de ser um trabalho difícil. Não é fácil incluir. Mas, na minha visão, a inclusão acontece, sim. Ocorrem esforços de todos os profissionais da escola, para que essa inclusão aconteça. Acho que todas as partes buscam a inclusão. Talvez precisasse alinhar um pouco mais as partes para que ocorra com perfeição. Um contato maior entre os profissionais que atuam com os alunos especiais, com o

professor de sala, com o professor de Educação Especial, com a direção da escola. Apesar de todos os esforços dos profissionais em querer que a inclusão acontecesse faltou um contato entre essas partes, na minha opinião. (FLORIANO)

Então, em relação à inclusão das crianças com deficiência no Ensino Fundamental, percebo, pela minha experiência, que as escolas têm muita vontade de recebê-las. Os professores cada vez mais capacitados, pois tenho visto que até os professores regentes estão procurando estudar, fazendo cursinhos para terem mais facilidade na hora de trabalhar com essas crianças. Apesar disso, está faltando um pouco mais de envolvimento. Muitos professores ainda não se acostumaram com os alunos público-alvo da Educação Especial na sala de aula com os outros alunos. Eles não se sentem preparados. Sentem medo e receios de não darem conta. Mas eu vejo que eles têm se esforçado muito, têm pedido mais ajuda ao professor especializado de Educação Especial da unidade de ensino. Geralmente, a escola já dispõe de professor da Educação Especial, estagiários, também, para auxiliarem esses alunos. Aí, eu vejo que a equipe, a gestão escolar, juntamente com os professores, tem demonstrado mais vontade em desenvolver um trabalho com esses alunos, porém na educação, apesar dessa visão está crescendo aos poucos, ainda falta avançar muito. Precisamos trabalhar a questão da inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental. (VIOLETA)

Percebemos nas falas destacadas que, apesar das dificuldades e barreiras encontradas no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência, é possível perceber práticas educativas que convergem para uma educação inclusiva. Nesse sentido, concordamos com Bravo (2020, p. 55) quando ressalta que “[...] práticas educativas inclusivas são a base para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais permaneçam em nossas escolas e que se sintam pertencentes a estes espaços [...]”

Continuando a conversa sobre o processo de inclusão no Ensino Fundamental, a diretora Hortênsia assim se posicionou:

Confesso que para mim, o processo de inclusão para com os alunos com deficiência, é algo que, como diria? Precisa mudar muito! A gente, às vezes, desvincula o estudante da Educação Especial como se ele não fosse um estudante da escola. Na escola é muito comum você vê colegas que falam: "mas esse menino é aluno da Educação Especial", como se ele fosse um estranho no ninho, sendo que ele, por direito, é um aluno que é da escola como os demais alunos. Então eu acho que essa visão do estudante da Educação Especial, ela, por incrível que pareça, ainda não é muito real, ela é uma daquelas figuras que são invisibilizadas na sociedade? Existem algumas pessoas que são invisibilizadas na sociedade, e eu acho que na educação, muitas vezes, o aluno da Educação Especial é invisibilizado, sabe? É aquele menino que está ali, mas se eu

não atuo diretamente com ele, ele é uma pessoa invisível para mim, então eu não me relaciono, eu ignoro a presença dele ali. Mas se a gente pega todo o contexto legal e toda a legislação que existe, ela já trata a muitos anos de um ensino e de um lugar a ser ocupado por essas crianças que são portadoras de necessidades especiais. A gente está falando de crianças que precisam ser atendidas, porque a gente confunde os conceitos, e na cabeça, acho que de muitos profissionais, a criança especial deveria estar em uma escola especial. Então deveria estar sendo atendido lá, e não em uma escola regular. Mas, na verdade, a gente não separa criança que tem uma necessidade educativa especial do ensino regular. E assegurar esse direito, que é constitucional, para essas crianças é algo que o nosso sistema tradicional precisa fazer já, de se fazer real. (HORTÊNSIA)

A partir da fala da Hortênsia podemos constatar que ainda vivenciamos, no espaço escolar, processos excludentes que envolvem os alunos público-alvo da Educação Especial.

A professora Violeta, ao falar das relações dos professores com os alunos, relata processos excludentes:

Penso que é a partir de boas relações que tudo começa – a aceitação do aluno. O aluno com deficiência não é mais um aluno ele é um aluno. É diferente você ser mais um aluno da turma e ser um aluno da turma. Há uma diferença muito grande: “__Eu tenho 23 alunos e 2 especiais”. Eu vejo uma forma de discriminação. “__Eu tenho 25 alunos”. Então, os professores têm essa mania, uma coisa muito chata que deve ser corrigida. Isso tem que ser trabalhado com os professores para que haja uma relação mais próxima entre eles e os alunos com deficiência. Relações melhores entre professores, entre a turma, entre os alunos e o professor. (VIOLETA)

Para alguns profissionais da educação esses sujeitos não são recebidos como deveriam, como alunos que estão ocupando o seu lugar de direito, sinalizando que ainda podemos encontrar resistência em relação às mudanças, o que indica que ainda temos um longo caminho a percorrer para que a inclusão seja uma realidade na escola comum. De acordo com Silveira (2014, p. 87),

apesar dos avanços legais, os princípios da integração escolar ainda parecem prevalecer nas práticas pedagógicas dos sujeitos da escola. Além disso, a aceitação do outro como legítimo e da diferença como princípio de igualdade são questões que ainda atravessam os processos de inclusão.

De acordo com Vigotski (1997) quando designamos alunos público-alvo da Educação Especial para um local específico, que só trabalha com deficiências, estamos, além de separá-los e dessa forma, favorecendo a segregação,

também colaboramos para a limitação desses sujeitos, de modo que seus processos de desenvolvimento, fiquem limitados. Nesse sentido, o autor diz que

[...] a escola especial cria uma divisão sistemática do ambiente normal de contato, isola o [deficiente] e o coloca em um microcosmo estreito e fechado onde tudo é adaptado para o defeito, onde tudo é calculado, onde tudo o recorda (VIGOTSKI, 1997, p. 84)

Faz-se necessário compreender que as barreiras propiciadas pelo processo de exclusão são difíceis de serem superadas, pois a exclusão está presente em toda a sociedade. Nessa linha Rodrigues e Santos (2020) destacam que

[...] a escola sempre foi uma instituição excludente, assim como as sociedades em que vivemos, que tem preconceito contra tudo: o negro, o magro, o gordo, o índio, o pobre, o homoafetivo, dentre tantos outros. Ou seja, contra tudo aquilo que foge ao modelo padrão inventado por essa sociedade, onde a escola nada mais é do que uma instituição criada pela sociedade, o que talvez venha explicar a sua natureza excludente, pois acreditamos que a escola é um reflexo micro da macrosociedade que a circunda. (p. 92)

Assim sendo, apesar desses obstáculos, impostos em nosso meio por algumas posturas excludentes, é importante conceber que no ambiente escolar não existe espaço para a exclusão. Precisamos defender os direitos garantidos por lei aos nossos alunos com e sem deficiência. Lutar por propostas pedagógicas que propiciem uma educação que abranja todos os alunos. Uma educação de fato inclusiva.

Diante disso, é necessário considerar o processo de mudanças na escola. Transformações que convergem para um modelo e proposta de uma escola que caminha para o processo inclusivo. É preciso romper com o modelo tradicional e transformar a unidade de ensino como espaço acolhedor, que procura sempre, se adaptar para atender às peculiaridades dos alunos com e sem deficiência, promovendo a inclusão.

Nessa perspectiva Mittler (2003, p. 25) ressalta que

[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela

escola. Isto inclui currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Nesse contexto, é importante considerar também as falas dos entrevistados, que refletem as inseguranças, medos e sofrimentos de grande parte dos profissionais da educação, relacionadas às dificuldades que encontram no trabalho realizado no cotidiano escolar ao lidar com a inclusão dos alunos com deficiência como: a falta de apoio de outros profissionais, o despreparo dos profissionais para lidar com situações adversas, processos educativos e avaliativos que não se adequam às realidades dos alunos, falta de políticas públicas que contribuam para a continuidade dos avanços dos processos inclusivos, como por exemplo, garantir com qualidade essa inclusão, aos alunos matriculados por direito, que deem estrutura e condições às unidades de ensino para acolher os alunos público-alvo da Educação Especial e desenvolver com todos os alunos processos de ensino e aprendizagem significativos.

Nesse sentido, a professora Rosa fala que:

Em relação a inserção das crianças com necessidades especiais na escola regular eu penso que dependendo da necessidade do aluno, você consegue que ele interaja com os outros e isso é muito bom! Mas eu me sinto sozinha, me sinto desesperada, sem saber o que fazer com os alunos especiais, ajo por instinto materno, tento fazer o que eu gostaria que fizesse com os meus filhos. Embora a gente tenha o apoio da pedagoga, embora a secretaria de educação mande um estagiário, que é um estagiário geralmente de pedagogia e aí você então tem que, mesmo sem saber, ensinar o estagiário, para o estagiário conseguir te auxiliar com a criança. E a professora de Educação Especial que está lá, ela está lá para acompanhar um grupo grande de alunos e aí, uma vez na semana ela vai olhar aquela criança que está na sala, e todos os outros dias da semana estamos, o estagiário e o professor, agindo por instinto, tentando muitas vezes conter o aluno devido a uma crise de agressividade. Dependendo da gravidade, das necessidades da criança, o estagiário ajuda com a força física, no sentido de impedir que ele bata no outro, impedir que ele saia correndo da sala. Isso me deixa muito incomodada, porque a gente não consegue, em alguns casos, ensinar, ajudar, entender qual que é aquele problema e o que eu posso fazer porque ao meu visto deram o direito que eles têm enquanto cidadão, enquanto criança mas não prepararam a escola, não deram suporte para os funcionários da escola.

[...] Então eu acho que a lei é até bonitinha, mas tem algumas falhas, mas a falha maior está na estrutura que não é oferecida para a gente. (ROSA)

Os entrevistados também revelaram outras situações que, segundo eles, comprometeu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º ano A bem como impactaram suas vidas e experiências como profissionais. Vejamos alguns relatos:

Percebi alguns momentos tensos por causa das crises do Florêncio e do Lírio, que eu cheguei até amenizar uma vez porque eu senti que o clima lá estava difícil. Eu pedi para ficar com um aluno na minha sala para tentar aliviar a situação, mas foram poucos. Presenciei também momentos de tensão com a professora regente 2 e a professora de Educação Especial pois a professora regente não queria ficar com o Lírio na sala de aula. Essas situações afetaram a todos na escola. Alunos, professores, pedagoga, estagiário. Eu vou falar para você, não sou alfabetizadora, mas de algum modo as crianças que estão ali, vendo e presenciando o colega jogar cadeira para cima, nervoso, é tenso. São crianças pequenas ainda e isso pode abalar o emocional delas, como abala os nossos também, que somos adultos. Isso pode prejudicar o desenvolvimento delas. (JASMIM)

No ano passado, houve bastante troca de professores na turma do 1º ano porque a primeira professora largou a turma, pediu licença por causa das dificuldades com a turma. Acabou afetando um pouco a saúde dela. Foi no início do ano, momento em que a gente ainda estava descobrindo sobre a turma, conhecendo alunos. [...] Entrou a segunda professora, digamos que ela não tinha muito tolerância com os alunos especiais. Aí, foi mais difícil mesmo. Mas ela não ficou com a turma. Então veio a terceira professora, do meio para o fim do ano. Essas mudanças de professoras, acredito, atrasaram bastante o progresso dos alunos. Alguns alunos demoraram a aprender a ler, a conseguir realizar cálculos. Querendo ou não cada professor tinha sua maneira de agir, um jeito de ensinar. A cada momento que trocava, o aluno tinha que se adaptar ao professor novo, à sua forma de agir. Como são crianças muito novas, de seis, sete anos, elas não compreendiam tanto essa troca. Então acredito que essa situação os prejudicou bastante. Me prejudicou um pouco, porque eu tinha que me adaptar ao professor que vinha a seguir, para ver o que ele ia propor em relação aos alunos que eu acompanhava, para ver como seria a minha própria interação com o professor, para ver como seria o nosso trabalho em equipe. [...] Na minha opinião, essa troca aconteceu devido aos alunos da Educação Especial, por causa de situações de conflito, de crises que sempre ocorriam. Acredito que esses momentos de conflito influenciaram bastante a troca de professor. (FLORIANO)

A professora Rosa relatou que mesmo se preocupando em desenvolver um planejamento com a equipe também teve que lidar com situações conflituosas:

Eu tentei fazer um trabalho em parceria, um planejamento coletivo com estagiário, pedagoga, professora de informática e a professora especializada de Educação Especial para organizar e montarmos uma rotina para os alunos com deficiência para eles se adaptarem e interagir melhor com os colegas. Até tentamos trocar o estagiário, fazer um movimento de quem se dá melhor com os alunos, quem tinha mais força para segurar, tentamos fazer esse movimento de organizar os tempos, os espaços, uma hora o Florêncio vai ficar com o estagiário e a professora de Educação Especial para fazer alguma coisa que eu estava trabalhando em sala e algo específico que o ajudasse a aceitar regras, mas a gente percebeu que não estava dando certo. Mesmo assim o trabalho ficou comprometido por conta das situações vivenciadas. [...] Então, eu penso que assim, enquanto escola, a pedagoga, a professora de Educação Especial, o diretor, a professora de informática, tentaram ajudar no sentido de tanto de propiciar ao aluno um ambiente agradável para ele também aprender (ROSA)

Nesse sentido, Floriano, em sua fala, complementa o relato da professora Rosa, dizendo que:

A escola sempre buscava apoio com a Secretaria de Educação, entrava em contato, mandava e-mail. A Secretaria, acredito, demorava bastante para agir. Quando agia, ia lá alguém acompanhar, mas, depois, voltava sem soluções concretas. Então não acredito que houve solução para acabar com os momentos de crise. A gente lidava com a crise no momento que acontecia, mas ela voltava a ocorrer em outros momentos. Para mim, a escola fez o que podia. Faltou alguma coisa, mas, acredito que por parte da Secretaria de Educação, de buscar entender mais o que estava acontecendo dentro daquela escola. E, a partir disso, a Secretaria buscar alternativas. Foram situações que transcendiam o que a escola podia fazer. (FLORIANO)

Sob esse aspecto Silveira (2014) ressalta que

Quando garantimos o acesso ao ensino comum aos indivíduos com deficiência e não ofertamos condições de qualidade e permanência desses sujeitos nesse espaço, estamos, na verdade, proporcionando apenas a integração desse grupo no contexto escolar comum. (p. 86 – 87)

De acordo com a autora, a inclusão “[...] propõe uma transformação na educação, a qual tem por objetivo eliminar as barreiras que limitam e restringem o acesso aos conhecimentos historicamente construídos bem como os processos de aprendizagem” (SILVEIRA, 2014, p. 87).

Nesse sentido, a professora Rosa relata que não teve estrutura para lidar com as dificuldades enfrentadas. Ela ressalta que:

Eu poderia ser flexível? Lógico que podia. Se eu não conseguisse naquela semana, eu poderia conseguir na outra, poderia conseguir na outra, só que eu não tinha estrutura com aquele aluno, eu não tinha estrutura por parte da secretaria de educação, sabe? Tive apoio da escola mas não consegui. Eu até poderia tentar oferecer alfabetização a eles de uma forma que eles merecem, entendeu? Com qualidade. Eu não conseguia, porque eu só apagava incêndio. (ROSA)

Nessa perspectiva, Pantaleão (2013, p. 22) destaca que para promovermos essas transformações na escola, no sentido de desenvolvermos uma educação inclusiva é necessário estabelecer inter-relações com os demais setores da educação e dos órgãos públicos para viabilizarmos

[...] direcionamentos das políticas públicas de inclusão, organização do currículo escolar, relações específicas entre os professores e alunos, relação da família e escola, condições de trabalho que envolviam recursos materiais e profissionais, planejamento e formas de atuação dos professores especializados e professores de sala comum, formação continuada dos profissionais e análise da conjuntura histórica e social dos sujeitos.

Desse modo, caminharemos em prol de uma educação inclusiva e, quiçá, por uma escola inclusiva, vencendo os obstáculos que têm atravessado o desenvolvimento dos processos inclusivos.

Cabe salientar que, apesar das dificuldades citadas, temos também práticas pedagógicas no ambiente escolar que convergem para a promoção de processos inclusivos para os sujeitos com deficiência e entre seus pares. A professora Jasmim relatou a sua experiência de trabalho com os alunos da turma do 1º ano A dizendo que:

Eu acho que a gente tem que medir o processo de inclusão pelo crescimento dos alunos, a partir das nossas práticas. Por exemplo: o aluno Florêncio, que não é considerado ainda como público-alvo da Educação Especial, mas apresenta muitos comprometimentos, odeia fazer atividades de colagem. Ele chegou para mim e falou: "___ professora eu não quero fazer essa colagem. Quero fita e lápis." Aí eu falei: ___ Então tá! Senta ali e vamos fazer. A atividade proposta era fazer uma paisagem. Ele falou: "___ Vou fazer". E ele fez, com fita e lápis, ele fez o céu com avião, a paisagem dele, do jeito que ele imaginou. Ele ficou sentadinho ali fazendo o céu com avião e participou de toda a aula. Quer dizer, a fita e lápis não eram o que os outros tinham, mas ele estava com a fita e o lápis dele ali e desse modo participou da proposta. Isso, para mim é um processo de inclusão. Eu considerei o meu aluno e ele fez a atividade. Fez diferente dos outros, mas ele fez. Fiquei muito feliz! Depois disso ele participou comigo de outras atividades. Uma delas foi fazer teatro de vara. Nós fizemos um teatrinho de

vara, ele fez o dele, apresentou sozinho. Ele se enrolou todinho para falar, mas ele conseguiu fazer. Ele se sentiu valorizado ali. Acho que isso que é importante, mas não é fácil. (JASMIM)

Práticas como essas refletem o olhar inclusivo, cuidadoso, por parte de alguns profissionais da educação que procuram planejar suas ações considerando as diferenças de cada aluno. Professores que modificam seus planejamentos e propostas de atividades, para melhor atender a seus alunos e suas particularidades, respeitando e conduzindo-os ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, e, portanto, ao processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, que motivados se envolviam em todas as propostas apresentadas pelos professores.

Corroborando o exposto, Mantoan (2007, p. 55), ressalta que “As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino, como habitualmente acontece”.

Na fala do estagiário, a seguir, podemos perceber o cuidado e a persistência em encontrar um planejamento de ações que pudessem favorecer o desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial, o Lírio:

No início, o aluno autista — que eu acompanhava, eu era o estagiário dele — chegou na escola, e o grau de autismo dele era severo e tivemos bastante dificuldade. Era um ambiente bastante novo para ele. Lírio não tinha rotina nenhuma. Então ele frequentemente só buscava correr, não costumava entrar na sala de aula. Não tinha uma rotina, ele não sabia o que fazer, queria só correr. Isso foi o momento mais complicado. Ele não obedecia ao que a gente pedia, então foi bastante difícil. Depois, de muitas tentativas e reuniões, inclusive com a equipe da secretaria de educação, conseguimos, em equipe, organizar uma proposta de rotina que fosse melhor para o Lírio. Então ele começou a se desenvolver e adquirindo essa rotina. [...] Foi um momento importante, em que Lírio foi progredindo, foi entendendo e se relacionando melhor, com respeito, compreensão, interagindo comigo, com a professora de Educação Especial, com a pedagoga, com a professora Orquídea e com os colegas. Ele foi me vendo como referência para si. Na sala de aula, ele foi entendendo a rotina dele. A partir do momento que a gente conseguiu ter essa rotina, ficou tudo mais fácil. Isso contribuiu bastante para o progresso dele. (FLORIANO)

Vimos, no relato do Floriano, que apesar do Lírio não se comunicar verbalmente, a partir das relações estabelecidas ele passou a dar sinais de que

estava em processo de desenvolvimento. Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 22) destaca que

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento, para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social.

De acordo com o autor, o sujeito cria o seu modo de comunicação para que através dessa comunicação estabeleça suas relações com o outro.

Diante disso, é possível encontrar caminhos viáveis para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com e sem deficiência, pela via do planejamento coletivo. O pensar junto, trocar dúvidas e informações acerca das situações vivenciadas, estabelecer relações e criar estratégias para se trabalhar as especificidades dos alunos, são reflexos de práticas relacionais pedagógicas oriundas de uma organização do espaço escolar que se compromete com os seus alunos, com uma educação inclusiva.

A professora Jasmim ressalta que ao planejar as suas aulas, se preocupa com a dimensão relacional.

[...] eu gosto sempre de trabalhar em grupo, pois quando os alunos estão em grupo trabalhando, estão convivendo, cada um traz seu aprendizado, sua cultura. No diálogo e na conversa existem conhecimentos, são experiências ricas de troca de conhecimento, isso faz crescer a criança. (JASMIM)

A partir da fala da professora podemos perceber que as relações interpessoais contribuem para a obtenção de informações referente às especificidades dos seus alunos e propiciam um maior entrosamento entre os colegas.

A fala do Floriano ressalta como ocorrem as relações interpessoais entre os alunos da turma:

Entre os alunos do 1º ano com os alunos público-alvo da educação especial, sempre houve bastante respeito, bastante compreensão a respeito deles e suas dificuldades. E também formas de carinho. Às vezes pela idade, pela fase das crianças mesmo, sempre havia alguns conflitos, mas logo se entendiam, buscavam brincar novamente. (FLORIANO)

A professora Rosa se posiciona valorizando o processo das relações interpessoais, porém, destaca que muitos profissionais ainda consideram essa questão como importante no processo educativo:

infelizmente em poucos colegas de trabalho eu vejo o carinho, o amor em estar fazendo aquilo pelas crianças, sabe? [...] É difícil encontrar, são poucos os professores que têm essa preocupação em estabelecer essas relações interpessoais, de modo a contribuir para que a turma fique melhor. (ROSA)

A partir do exposto constatamos que é possível buscar alternativas de trabalhos pedagógicos diferenciados para que o processo de ensino e aprendizagem seja alcançado, conforme ressalta Santos (2020):

Caminhos alternativos como música, teatro, dança, fotografia, imagens, dentre outros, que estejam em consonância com o currículo escolar e potencializem o saber acumulado pela criança em seu cotidiano, transformando-o, pela via sistemática da escola, em saber científico, porém com ferramentas alternativas que incidam sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (p. 82)

Nesse sentido, a autora, ao abordar acerca do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, destaca a importância do planejamento que propõe “[...] práticas que visam identificar as dificuldades e explorar as potencialidades de cada sujeito”. (SANTOS, 2020, p. 101)

Nessa perspectiva, é fundamental constituirmos práticas educativas que possam contribuir para a promoção de aprendizagens que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos. Nesse processo, quando questionados sobre o impacto das relações interpessoais no processo de aprendizagem, os entrevistados disseram que:

Então, essas relações são muito importantes. A criança ela tem a sua bagagem, seus conhecimentos e junto com os outros ela também aprende, aprende muito com o meio. Então, nessa relação com os colegas, eles aprendem a expressar seus sentimentos, aprendem a brincar, correr. O Lírio aprendeu a correr aqui, com as crianças. Antes ele corria sem direção. Aí, com as vivências com os colegas, com o meio, ele aprendeu a ter uma direção, um olhar, observar. Ele observa muitas crianças; ele imita muitas ações das crianças, e essa relação é fundamental para o crescimento do aluno, para o crescimento pessoal para a sua autonomia, porque a escola tem também o intuito de ensinar à criança a ter autonomia em tudo, na hora de comer, de ir ao banheiro, se higienizar, e ele vê tudo isso, ele está vendo também com os colegas. É uma questão mesmo do professor estar atento e criar atividades que os

envolvam. Ações que levem os alunos a se relacionarem mais uns com os outros. (VIOLETA)

Então, quando eu paro para pensar assim o impacto, eu avalio que tem muita importância e até um impacto relativamente grande, no sentido de que cada aluno, o trabalho que a gente realiza no sentido de fazer com que o aluno perceba que ele é importante naquilo que ele faz. Nas relações com eles. E aí, o que eu vejo no resultado é a construção da autoconfiança, então assim, ele confia que ele pode. Então eu vou tentando assim, sabe? Valorizar. Então eu vejo que a afetividade constrói neles autoconfiança também. Eu acho que isso impacta na aprendizagem, tudo acho que conduz para isso, Converge. No final, para ter segurança, autoestima e aprender. (ROSA)

A professora Violeta associa as relações interpessoais aos processos inclusivos como fator que traz contribuições essenciais ao processo.

Acho que as relações interpessoais são muito importantes para o processo de inclusão das crianças com deficiência. Se faz importante na educação, pelo simples fato que a educação tem que caminhar junto e quando você está caminhando em direção oposta, sempre há um tentando, o outro não, a gente não soma, não se fortalece. O não vai ser assim, satisfatório. O que precisa nessa relação, é de conscientização dos profissionais para que compreendam que esses alunos precisam da nossa ajuda porque em um ambiente escolar eles não têm os pais, eles não têm os familiares. Então, nós somos por eles. Nós lutamos por ele, nós defendemos por eles. É procurar estudar, participara de formações de modo consciente. Trabalhar com amor, com o coração; não é fazer uma formação só por fazer, ou só pelo certificado. Mas fazer consciente, para você entender e aceitar que aquelas crianças fazem parte do seu cotidiano e que você tem que abraçá-los com carinho, receber, ter esse acolhimento, que aí o resultado tem um efeito muito melhor! (VIOLETA)

Nesse sentido, identificamos, nos relatos dos entrevistados aspectos importantes que evidenciam o papel das relações interpessoais imbricados nos planejamentos e práticas pedagógicas, e que devido a essa consideração, essas ações propiciaram avanços significativos no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência.

Com a chegada da professora Orquídea tudo mudou. Acho que foi o momento em que a gente teve mais progresso. Foi a professora que teve mais atenção com os alunos, comigo, com a professora de Educação Especial e a pedagoga. Buscava entender os alunos, buscava planejar junto, elaborar atividades que estimulavam os alunos, tanto dentro como fora da escola. Com a terceira professora houve um progresso no trabalho com esses alunos. Incluí-los em todas as atividades. Então o momento em que houve o maior progresso foi no segundo semestre, com a professora Orquídea. Ela buscava interagir e buscava diversas formas de conhecer os alunos e ter afeição a

eles. [...] Planejou também algumas atividades para o aluno em questão. Com isso Lírio passou a ficar mais tempo na sala de aula e conseguiu se relacionar melhor com a turma e com os professores. A partir do momento que ele entendeu a rotina dele, ele conseguiu se relacionar bastante com os colegas da sala. No início, ele ficava apenas sentado no chão folheando os livros dele. Mais para o final do ano, ele começou a sentar na carteira, começou a escrever. Houve um momento até interessante dele com a turma. Todo mundo estava sentado e batendo palma. Aí, tinha uma aluna que não estava batendo palma. Ele foi até ela, pegou as mãos dela e começou a bater palma. Eu achei bem interessante esse momento dele. Começou a compreender as situações vividas e a interagir com os colegas a partir das suas percepções. (FLORIANO)

Diante do exposto, Tassoni (2000) evidencia que

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico. (TASSONI, 2000, p. 3)

Pela via das relações compartilhamos experiências essenciais para o desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 75) ressalta que o indivíduo, a partir do outro, além de aprender, se constitui como sujeito. O autor destaca que “o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual”. Ainda complementa expondo que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

Nessa perspectiva, é extremamente importante considerarmos as relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar, entre professores e alunos e entre alunos e seus pares, para fortalecermos os processos de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, verificamos que aspectos como o acolhimento, o respeito, o cuidado, o afeto, a troca, a interação favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas nos sujeitos, propiciando

aprendizagens significativas em seus processos de desenvolvimento, pois, advogamos, ancorados em Aguiar (2004, p. 172), que

A escola ocupa grande parte do tempo do sujeito na contemporaneidade e o que se vivencia na escola exerce grande influência na formação e no desenvolvimento desse sujeito. Devemos destacar que as relações que se estabelecem no contexto escolar acabam por integrar os processos sociais constituidores do sujeito.

Nesse sentido, as relações interpessoais fazem sim, toda a diferença, de modo positivo, na formação dos alunos. Na edificação de uma proposta, e por que não dizer, de uma escola inclusiva, contribuindo para a constituição de sujeitos mais humanos, para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças, portanto mais justa e equitativa como ficou evidenciado nas observações e nas entrevistas realizadas para a composição deste estudo de mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS, O QUE CONSTATAMOS?

“Decifra-me, mas não me conclua, posso te surpreender.” (Clarice Lispector)

Iniciamos esse texto baseando-nos na frase de Clarice Lispector, por entendermos que ela nos faz pensar o quanto é importante conhecermos os nossos alunos com e sem deficiência, estabelecendo com eles relações interpessoais que favoreçam, não as definições, as conclusões estereotipadas acerca das características e especificidades de cada um, e, sim, para a promoção de práticas pedagógicas que possam contribuir para a efetivação de processos inclusivos bem desenvolvidos, capazes de conduzir para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

A investigação empírica revelou a importância das relações interpessoais no contexto educacional, apresentando-se como eixo central de processos como a inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem e desenvolvimento na escola. O que, assim entendemos, demanda um olhar mais criterioso por parte dos profissionais envolvidos com o processo educativo, ao desenvolvimento e promoção dessas relações para com todos os alunos com e sem deficiência.

É importante ressaltar que realizar uma pesquisa como essa, tendo como sujeitos alunos com e sem deficiência do 1º ano do Ensino Fundamental, seus respectivos professores e colaboradores, para analisar os processos relacionais e inclusivos entre esse grupo com foco no processo e aprendizagem, foi algo fantástico!

Ao observar o campo de pesquisa tão familiar, mas com olhos de pesquisadores, experimentamos momentos de muitas descobertas que trouxeram crescimento e compreensão de aspectos presentes no espaço escolar, diferentemente de quando estamos envolvidos diretamente nesses ambientes como profissionais. E quanto às entrevistas? Repletas de informações grandiosas, de experiências de vidas que foram se constituindo através de processos relacionais. À medida que eu ouvia as gravações para realizar as transcrições, sentia um misto de emoções que me deixavam sem prumo.

Na intenção de pesquisar como se dão os processos de inclusão entre os sujeitos público-alvo da Educação Especial, buscando entender os impactos das relações interpessoais no ambiente escolar e no processo de aprendizagem, buscamos compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência numa turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do sistema municipal de educação de Vitória. Como objetivos específicos, procuramos:

- Investigar o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum;
- Conhecer o que os profissionais que atuam com esse público entendem e como estabelecem as relações interpessoais em prol do desenvolvimento dos alunos;
- Analisar os processos de inclusão e exclusão escolares a partir das relações interpessoais, bem como seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial.

No que se refere ao primeiro objetivo especificado percebemos que as relações interpessoais desempenham papel relevante no processo de inclusão dos alunos com deficiência. As falas e as observações no campo evidenciaram que os profissionais além de serem a favor da inclusão na escola comum, consideravam as relações interpessoais no processo de inclusão desses alunos.

Lírio e Florêncio, apesar de todos os comprometimentos deles, e por parte da escola, como a troca de professores, falta de apoio, processos de adaptação interrompidos, dentre outros, conseguiram, ainda assim, o acolhimento, a interação, o respeito por parte dos profissionais e dos colegas da sala. A partir desses vínculos eles foram desenvolvendo suas funções psicológicas superiores e aprendendo gradativamente.

Em relação ao segundo objetivo identificamos que os profissionais da educação que atuam com os alunos com deficiência, reconhecem os direitos desses sujeitos na escola comum, em unanimidade. Porém, percebemos nas falas de alguns profissionais a insegurança, o despreparo em lidar com as

deficiências, a angústia em não dar conta do trabalho pedagógico. Diante desses sentimentos se sentiam impossibilitados em desenvolver atividades com esses alunos. Nessas situações, poucas relações eram estabelecidas com os alunos público-alvo da Educação Especial e eles pouco se desenvolviam, pois não eram motivados e envolvidos em algumas propostas.

Em contrapartida, constatamos, pelas observações e relatos, que as deficiências não eram impedimento para os planejamentos e ações para outros profissionais. Estes demonstraram interesse em aprender, experimentar, elaborar propostas pedagógicas repletas de atividades lúdicas, criativas, coletivas que propiciavam o envolvimento dos alunos com e sem deficiência para que esses se sentissem bem, felizes e estimulados a participarem das propostas.

A professora Jasmim, ao elaborar suas atividades, considerava sempre a importância das relações interpessoais no processo de busca e conhecimento acerca das peculiaridades de cada aluno, conhecendo seus gostos, suas aptidões e modos a favorecer condições para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Diante disso, é fundamental que os profissionais da educação saibam acolher e trabalhar com as diferenças entre os sujeitos, conforme preconiza Mantoan (2006) em seus escritos.

Isso posto, fica em evidência que a inclusão parte do princípio de considerar as potencialidades do sujeito e não suas deficiências. Desse modo, o processo de aprendizagem e desenvolvimento pode ser alcançado.

Quanto ao terceiro objetivo, ao refletimos acerca do processo de inclusão no contexto da escola comum identificamos que a Educação Especial brasileira já avançou muito em seu processo inclusivo ao longo da história. Destaca-se a relevância das políticas implementadas até agora, para o alcance de conquistas importantes na inclusão dos alunos público-alvo na escola comum.

Entretanto, conforme os dados apresentados, necessitamos ainda de mudanças profundas nos sistemas de ensino. Identificamos que no espaço escolar, existem fragilidades que acabam por reforçar, em alguns aspectos, a

segregação dos sujeitos com deficiência: como o desconhecimento por parte dos profissionais acerca das deficiências; resistências, por parte de alguns profissionais em aceitar os alunos com deficiência na sala de aula, falta de apoio, por parte dos setores e órgãos públicos, trocas de professores e adocimentos. Questões fundamentais que precisam ser solucionadas.

Experiências assim tendem a comprometer as aprendizagens, que se dão pela via das relações interpessoais entre os professores e alunos contribuindo, muitas vezes, para o processo de exclusão desses sujeitos, para o comprometimento de vínculos necessários ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

É fundamental a compreensão de que inclusão vai além da inserção do aluno com deficiência na sala de aula. É um direito garantido por lei. Porém, para garantirmos efetivamente uma educação eficaz, sob a ótica da inclusão precisamos dar condições para isso.

A partir das observações em campo e dos relatos dos profissionais de educação da escola Florescer, constatamos que os professores, ao elaborarem seus planejamentos e desenvolverem suas práticas pedagógicas com os alunos com e sem deficiência consideram as relações interpessoais nesses processos constitutivos.

Ações voltadas para as relações entre as crianças e seus pares, entre professores e alunos eram estabelecidas pela via do respeito, da gentileza e da colaboração.

No decorrer desse estudo constatamos que as crianças se relacionavam muito bem entre elas. Brincavam com todas, sem distinção ou associação a alguma diferença, algo comprometimento. Atitudes assim favorecem a criação de vínculos. A partir do momento que se relacionavam, trocavam experiências, gestos, movimentos, sentimentos. Adquiriam, portanto, novos conhecimentos.

Outro aspecto relevante que evidenciam processos inclusivos a partir das relações interpessoais foi o comprometimento e envolvimento da professora Orquídea. Suas posturas, atitudes e práticas pedagógicas contribuíram de

modo significativo para os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência. Considerando todas as dificuldades vivenciadas no primeiro semestre pelos alunos com e sem deficiência, tendo que passar por processos de adaptação e readaptação devido à troca dos professores, ainda assim essas crianças, a partir das relações estabelecidas com a professora, se desenvolveram bem mais.

É importante destacar ao empenho do estagiário e da professora de Educação Especial no sentido de conduzirem ações, de modo articulado com os professores regente e de área especializada no desenvolvimento de práticas educativas voltadas para processos relacionais com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, se evidencia o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e a importância dos seus planejamentos com foco nas relações interpessoais de modo a conhecer melhor as especificidades dos seus alunos para definir estratégias e ações educativas, que podem ser as mais variadas possíveis, desde que sejam condizentes com as características desses sujeitos e com a proposta curricular. Nesse processo, ressaltamos a importância das relações estabelecidas entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula e o impacto positivo na vida desses sujeitos.

É importantíssimo conceber que no processo inclusivo é a escola, o ambiente que tem que se modificar para receber seus alunos, em suas especificidades e ajudá-los em seus processos relacionais de adaptação, vivências, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse aspecto, consideramos as relações interpessoais, como fator determinante no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com ou sem deficiência.

Assim, podemos ressaltar que os objetivos específicos convergiram para a confirmação do objetivo geral dessa pesquisa, que nos levaram à compreensão dos papéis das relações interpessoais nos processos inclusivos de Lírio e de Florêncio, revelando a importância das relações interpessoais estabelecidas entre alunos com e sem deficiência e professores efetivamente no ambiente escolar, impactando de modo significativo o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Por fim, consideramos que esse estudo agregará novas contribuições para o campo educacional de modo a auxiliar os profissionais da educação a compreenderem a importância das relações interpessoais no desenvolvimento de ações que visam à aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

Constatamos que ainda há questões emergidas da pesquisa de campo que carecem de reflexões e análises mais aprofundadas. Dada a terminalidade e limitações deste trabalho, entendemos que o seu aprofundamento se encaminha para a reflexão das questões ligadas à continuidade dos avanços legais relacionados aos processos de inclusão, por meio da implantação de políticas públicas que favoreçam propostas pedagógicas inclusivas, bem como o tratamento das questões relacionadas ao processo de formação dos profissionais de educação voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, ampliando as possibilidades de práticas educativas voltadas para esse público.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. P. **Um olhar sobre o autoconceito de alunos adolescentes: indícios da constituição social e histórica da subjetividade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito – UFES, Vitória, 2004.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: Unesco, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.

BARBOSA, M. S. P. **A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos: estudo de uma experiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.

BATISTA, A. A. G. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, mar. 2006.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação.** SP, 2002.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **TESE**, Vol. 2, nº 1, p. 68-80, janeiro-julho, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado 1988.

_____. **Lei Nº 8.069.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 02.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEB/SEESP, 2008.

_____. Lei n. 13.005 **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRAGA, L. V. S. da; FERRARI, M. M. A brincadeira como processo de mediação e o desenvolvimento psicointelectual. In: DRAGO, R; BRAGA, L. V. S. (Orgs.). **Vigotski: teoria e prática.** Rio de Janeiro: WAK, 2020.

BRAVO, D. de O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 2014.

_____. **A Criança Com Síndrome De Moebius Na Educação Infantil: Inclusão, Aprendizagem E Desenvolvimento.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 2021.

BRAVO, D. O. M.; PEROVANO, M. O. Mediação pedagógica e zona de desenvolvimento iminente. In: DRAGO, R; BRAGA, L. V. S. (Orgs.). **Vigotski: teoria e prática.** Rio de Janeiro: WAK, 2020.

CARRANO, P.; BRENNER, A. K. A Escuta de Jovens em Filmes de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 439-454, abr./jun. 2017.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem.** Educação Inclusiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CERCE, L. M. R. **A Relação Afetiva nos processos de Ensino e Aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização.** Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2013.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Vitória, 2011.

_____. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil.** – GESA/UFES CAPES – 2012.

CURY, C. R. J. **Educação Inclusiva como Direito**. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago de Chile v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017.

D'AROZ, M. S. **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

DIAS, I. R. **O bebê com síndrome de Down: um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte-UFES**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 2015.

_____. **O aluno com síndrome de smithleliopitz no atendimento educacional especializado: um estudo descritivo**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2020.

DRAGO, R. Para atender um cliente especial. **Revista Amaeducando**, ano 37, n. 325, ago. 2004.

_____. **Infância, Educação Infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

_____. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**, v.18, n.36, maio/ago. Brasília, 2012.

_____. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (orgs.). **Educação Especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

_____. **Palestra proferida para profissionais da Petrobrás**. Vitória: Petrobrás, 2014.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vigotski para o desenvolvimento da criança no processo educativo: Algumas reflexões. **Revista FACEVV**, nº 3, p. 49-56, jul/dez. Vila Velha, 2009.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 115, março de 2002.

FERRARI, M. G. **Tipo Assim... Ser Aluno Adolescente No Ifes Campus Colatina: Sentimentos E Impressões**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 2013.

_____. **O sujeito com Síndrome de Christ-Siemens-Touraine ou Displasia Ectodérmica Hipoidrótica: adolescência, corporeidade e subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. In OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua construção como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de.; LAPLANE, A. L. P. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

HAYASHI, M. C. P. I. Múltiplos olhares sobre a produção do conhecimento em educação especial. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 145-165, jan./abr. 2011. Disponível em <<https://doi.org/10.7213/rde.v11i32.4108>>. Acesso em: jun.2019.

HICKMANN, A. A. **As relações interpessoais na perspectiva de Vigotski**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A.; STOLTZ, T. Piaget e Vigotski: contribuições para as relações interpessoais no ensino-aprendizagem do século 21. **UNOPARCient.**, Ciênc.Human. Educ., Londrina, v. 16, n. 2, p. 132-140, Abr., 2015.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio. 2004.

JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B. Observatório Nacional de Educação Especial – Experiência do Espírito Santo: A pesquisa-formação e

seus desdobramentos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 23-39, jul./set., 2016.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO A. R. do. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAPLANE, A. L. F. de.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. **Anais das Reuniões da ANPEd**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu-MG, 2006.

LIBÂNEO, J. C. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: Libâneo, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. SP: Cortez, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVER, E. A.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

_____. **Em Defesa Da Política Nacional De Educação Especial, Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Laboratório De Estudos E Pesquisas Em Ensino E Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes**, 7 (13), 8-28. 2012.

MARX, K. Teoria e processo histórico da revolução social. In: FERNANDES. F. (Org.) **Marx e Engels**. São Paulo: Ática, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M.; SOUSA, S. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos Da Clínica**, 5(9), 96-108. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108>. Acesso em jan. 2020.

MENDES, E. G. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade?** In: Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. EduFSCar, p. 61-86. São Carlos: 2002.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, L.R.O.P. et al. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

NUNES, L. R. O. P; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. A produção discente da pós-graduação em Educação e Psicologia sobre os indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: Ed. da UFSCar, p. 131-142, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Do biológico ao cultural: a contribuição de Vigotski à compreensão do desenvolvimento humano. **Anais**. Trabalho apresentado no II Congresso Latino-Americano de Neuropsicologia e I Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, São Paulo, 1991.

_____. **Vigotski o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Y; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, A. S. **As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, I. A. de. **A política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflito**. In: JESUS D. M.de. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas, trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

PANTALEÃO, E. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Orgs). **Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

PIECZKOWSKI, T. M.Z. Mediação Pedagógica na Relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior. **Anais das Reuniões da ANPEd**. Trabalho apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luiz – MA, 2017.

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Experimental Ufes**, 2003.

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

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus editorial, 2006.

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão Escolar redes de apoio e políticas sociais. **Revista Educação Especial**. V. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. Santa Maria, 2012.

RODRIGUES, P. S.; SANTOS, Y. R. Vigotski e a Educação Especial. In: DRAGO, R.; BRAGA, L. V. S. (org.) **VIGOTSKI TEORIA E PRÁTICA**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SANTOS, E. C. **Entre letras e linhas de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2012.

SANTOS, Y. R. dos. **A criança com Síndrome de Joubert na escola comum: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2020.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SAVELI, E. L. Ensino Fundamental de Nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa** - Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan./jun. 2008.

SILVA, M. da. **Explicação do conteúdo:** elemento estruturante da aprendizagem eficaz. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.115, p.195 - 205. 2002.

SILVEIRA, L. V. **O aluno com deficiência causada pela Síndrome de Williams na escola comum:** processos inclusivos pelas falas daqueles que os vivenciam. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRIEDER, Roque. MENDES, Rosângela; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. Nas dobras e endobras da educação inclusiva: da igualdade para a convivência com os diferentes. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Campinas, 2000.

_____. **A dinâmica interativa na sala de aula:** as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, 2008.

TEZORI, R. C. S. **Alunos com Deficiência Visual e suas relações interpessoais no processo de Inclusão Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

VASQUES, C. K. A produção acadêmico-científica sobre escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: uma leitura adúltera sobre os sujeitos e as (im)possibilidades de ensinar e aprender. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:** concepções e práticas educativas. Marília: ABPEE, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo III – Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Manuscrito de 1929:** psicologia concreta do homem. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 71, jul./2000.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861 – 870. Dez. 2011.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.** Vitória: PMV/SEME, 2004.

_____. **Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental.** Vitória: PMV/SEME, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos de Vitória.** Vitória: PMV/SEME, 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, Experiências e Práticas Pedagógicas: O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Perspectiva de Vigotski.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC - RS, Rio Grande do Sul, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de MÁRCIA MARIA FERRARI, regularmente matriculada no curso de MESTRADO do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, **pleiteando a realização** da pesquisa "Alunos público na escola comum e as relações interpessoais: um estudo descritivo"-alvo da educação especial, com o objetivo de descrever e analisar as relações interpessoais vivenciadas por alunos com e sem deficiência em processo de inclusão na escola comum.

Informamos à pesquisadora, que a pesquisa poderá ser realizada com os diálogos necessários junto à Unidade de Ensino escolhida.

Cabe a solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos/as profissionais envolvidos/as na pesquisa recebendo, assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: gfde@educacao.es.gov.br. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME, à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 12 de junho de 2019


Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO
PPGE/CE/UFES
Av. Fernando Ferrari, 514
Goiabeiras - Vitória/ES
CEP: 29.075-910

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SOLICITAÇÃO

Vitória, 10 de maio de 2019

Do Prof. Dr. Rogério Drago

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória

Sra. Secretária

Venho solicitar à Vossa Senhoria autorização para que a aluna Márcia Maria Ferrari, regularmente matriculada no PPGE/CE/UFES, sob minha orientação, possa realizar pesquisa de mestrado junto à EMEF Experimental UFES. O projeto da aluna intitula-se preliminarmente como "Alunos público-alvo da educação especial na escola comum e as relações interpessoais: um estudo descritivo". Tem como objetivo descrever e analisar as relações interpessoais vivenciadas por alunos com e sem deficiência em processo de inclusão na escola comum. O projeto de qualificação está sendo escrito ainda, mas como se trata de um estudo descritivo, pretendemos coletar alguns dados para a composição do mesmo.

Cientes de que contaremos com a atenção desta Secretaria, desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rogério Drago

Prof. Rogério Drago
PPGE / DTEPE
CE / UFES

APÊNDICE B - ROTEIRO BÁSICO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DA TURMA DO 1º ANO A

- **INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA:** Observação dos ambientes escolares dos espaços escolares, número de alunos com e sem deficiência; Equipe Escolar; Projeto Político-Pedagógico, dentre outros documentos.
- **SALA DE AULA DO 1º ANO A:** Sala de aula observada: espaço, luminosidade, acústica, carteiras e sua disposição, existência de materiais pedagógicos e didáticos.
- **PLANEJAMENTO:** Organização referente ao planejamento; Existência de um planejamento conjunto entre os professores e a equipe pedagógica; Avaliação e reavaliação; dentre outros.
- **RELAÇÕES INTERPESSOAIS DA SALA DE AULA:**
 - Observação e registro de como se dão as relações entre: os professores e os alunos com e sem deficiência; os alunos entre eles; estratégias são utilizadas pelos professores para envolver os alunos nas atividades propostas; modos de atendimento individual e coletivo; e outras.
- **DIÁRIO DE CAMPO:** Rotinas de chegada e permanência cotidiana; salas de atividades e outros espaços pedagógicos; aulas observadas; atividades realizadas individual e coletivamente; atividades intra e extraclasse; momentos de pátio; momentos de refeitório; interação dos professores com os alunos, bem como dos alunos com seus pares; conteúdos desenvolvidos; detalhamento das aulas propostas; relações interpessoais envolvendo família-escola-criança-docentes; outros elementos que forem relevantes.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais ou responsáveis)

Seu filho, _____,
está

sendo convidado a participar e contribuir com apesquisa intitulada **“As relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso** que tem como objetivo compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamenta I de uma escola pública do Sistema Municipal de Educação de Vitória. Esta investigação será desenvolvida por mim, Márcia Maria Ferrari, regularmente matriculada na turma 33 do PPGE/CE/UFES, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago. Pretendo conhecer suas percepções sobre a temática do estudo mediante observações, intervenções, fotografias, a realização de entrevista e/ou roda de conversas, como forma de obtenção de dados para minha investigação, garantindo o respeito, a autonomia e o desejo de ser registrado, ou não, parte do depoimento relatado, gravado, transcrito e textualizado, podendo que estas sejam gravada, também diante da concordância do(a) senhor(a). As informações levantadas serão, posteriormente, transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do (a) senhor (a) na participação dessa pesquisa, bem como a participação do(a) seu (sua) filho (a) nessa pesquisa, é voluntária, livre e gratuita, sendo garantidos o sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas. Os arquivos de áudio gravações serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizada fornecê-los para uso de terceiros, seja para ouvi-las, seja como para uso de citações. As informações coletadas através dos depoimentos serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do (a) senhor (a) no corpo do trabalho. O uso de imagens para fins científicos, sem obtenção de lucro, serão usados mediante a autorização do(a) senhor(a). Os resultados dessa investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. O (A) senhor (a) tem plena liberdade de recusar sua participação e do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa bem como de desistir da continuidade da mesma em qualquer etapa da investigação, não estando sujeito (a) a nenhuma penalidade. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou sobre qualquer aspecto da mesma, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato comigo pelo endereço: Rua Maria Eleonora Pereira, nº 173, CEP 29060-180, Vitória. Tel: (27) 999079110, marciaferrari120@tomail.com.

Vitória, ____ de _____ de 2019.

Pesquisadora

Eu, _____, fui informado(a) a respeito do objetivo da pesquisa e da necessidade do meu

consentimento para permitir que a pesquisadora utilize o instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar, bem como a participação do (a) meu (minha) filho (a) _____ desta pesquisa. Autorizo também o uso de imagens do (a) meu (minha) filho (a), para fins científicos, sem obtenção de lucro. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Vitória, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) responsável

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E VÍDEOS

Eu, _____, mãe de _____, autorizo utilização de fotos e vídeos do meu filho na dissertação de mestrado de Márcia Maria Ferrari, intitulada “As relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso e nos demais artigos/capítulos/palestras/pôsteres provenientes dessa dissertação.

Vitória, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) responsável

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professores)

Convido o (a) senhor (a) a participar e contribuir com a pesquisa intitulada **“As relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso”**, que tem como objetivo compreender o papel das relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Sistema Municipal de Educação de Vitória. Esta investigação será desenvolvida por mim, Márcia Maria Ferrari, regularmente matriculada na turma 33 do PPGE/CE/UFES, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago. Pretendo conhecer suas percepções sobre a temática do estudo mediante a realização de entrevista e/ou roda de conversas, como forma de obtenção de dados para minha investigação, garantindo o respeito, a autonomia e o desejo de ser registrado, ou não, parte do depoimento relatado, gravado, transcrito e textualizado, podendo que esta seja gravada, também diante da concordância do(a) senhor(a). As informações levantadas por meio da entrevista e/ou rodas de conversas serão, posteriormente, transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do (a) senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, sendo garantidos o sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas. Os arquivos de áudio gravações serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizada fornecê-los para uso de terceiros seja para ouvi-las como para uso de citações. As informações coletadas através dos depoimentos serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do (a) senhor (a) no corpo do trabalho. Os resultados dessa investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. O (A) senhor (a) tem plena liberdade de recusar sua participação na pesquisa bem como de desistir da continuidade da mesma em qualquer etapa da investigação, não estando sujeito (a) a nenhuma penalidade. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou sobre qualquer aspecto da mesma, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato comigo pelo endereço: Rua Maria Eleonora Pereira, nº 173, CEP 29060-180, Vitória. Tel: (27) 999079110, marciaferrari120@tomail.com.

Vitória, ____ de _____ de 2019.

Pesquisadora

Eu, _____, fui informado (a) a respeito do objetivo da pesquisa e da necessidade do meu consentimento para permitir que a pesquisadora utilize o instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, declaro estar ciente das informações acima

prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Vitória, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) responsável

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE F - Pré-roteiro básico para as entrevistas semiestruturadas individuais com os professores Regente, de Artes, de Educação Física e de Educação Especial

- Qual é o seu nome, seu sexo e sua idade?
- Fale um pouco sobre a sua formação. Está estudando atualmente? Se sim, qual curso? Quais são suas aspirações profissionais futuras?
- Você participa de congressos, seminários, cursos afins na área educacional?
- E quanto à sua experiência profissional, há quanto tempo leciona? Em quais séries já lecionou? Há quanto tempo leciona nesta escola? Em que área/disciplina? Qual é a sua carga horária semanal? Qual é a avaliação que você faz do trabalho que desenvolve?
- Já trabalhou/ou trabalha com alunos com deficiência? Há quanto tempo? E com classes especiais? Se sim, quais são as diferenças do trabalho com esses alunos em uma classe comum?
- Conte-me sobre como é a Escola Florescer? Seus objetivos. Como você se sente nesse ambiente?
- Conte-me sobre como é a turma do 1º ano A neste ano letivo?
- Comente sobre o trabalho que você realiza na sala. O que gosta? O que não gosta?
- Como é a relação entre vocês professores?
- E com a direção/coordenação?
- Como você percebe as relações interpessoais entre os alunos do 1º ano A?
- Como você percebe as relações interpessoais entre os professores e os alunos do 1º ano A?
- O que os professores costumam falar sobre a turma do 1º ano A? O que acha disso que é dito? Em que momentos essa conversa acontece?
- Você enfrenta situações de conflitos ou de indisciplina na turma do 1º ano A? Se sim, exemplifique essas situações. Como você lida com essas situações?
- Você vivencia situações de harmonia na turma do 1º ano A? Se sim, exemplifique essas situações. Como são esses momentos para você?
- Como é essa turma em relação à realização das atividades propostas? A que você atribui esse fato?
- No cotidiano da sala de aula você percebe que os alunos demonstram afeição pelos colegas? E pelos professores? A que você atribuir esse fato?
- E os professores? Demonstram afeição pelos alunos?
- Existe uma prática de planejamento em equipe na escola? Se sim, de que maneira ela acontece?

- Ao planejar suas aulas você se preocupa com a dimensão relacional?
- Se sim, quais seriam as práticas pedagógicas planejadas em relação a esse aspecto?
- Na sua visão, qual o impacto que as relações interpessoais têm no processo de aprendizagem?
- outras questões que surgirem no processo de entrevista.

APÊNDICE G - Pré-roteiro básico para a entrevista semiestruturada individual com a Direção da escola

- Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica; Cargo; tempo de serviço no cargo; vínculo com a PMV; forma de chegada ao cargo;
- Costuma participar de congressos, seminários, cursos na área educacional?
- E atividades culturais? Tem aspirações futuras? Se sim, quais são?
- Gosta de ler? Se sim quais são suas principais leituras?
- O que você pensa acerca do papel do diretor, do pedagogo na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental?
- Qual é a sua concepção sobre: a criança, o Ensino Fundamental e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental?
- Qual é a avaliação que você faz do trabalho que desenvolve na escola?
- Como é a relação entre você e os professores? E com o CTA?
- O que os professores costumam falar sobre a turma do 1º ano A? O que acha disso que é dito? Em que momentos essa conversa acontece?
- Você percebe situações de conflitos ou de indisciplina na turma do 1º ano A? Se sim, exemplifique essas situações. Como você lida com essas situações?
- No cotidiano da sala de aula você percebe que os alunos demonstram afeição pelos colegas? E pelos professores? A que você atribuir esse fato?
- E os professores? Demonstram afeição pelos alunos?
- Existe uma prática de planejamento em equipe na escola? Se sim, de que maneira ela acontece?
- Na gestão você se preocupa com a dimensão relacional? Se sim, quais seriam as ações planejadas em relação a esse aspecto?
- Na sua visão, qual o impacto que as relações têm no processo de aprendizagem?
- Outras questões que surgirem no processo de entrevista.