



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE
BELÉM - PARÁ**

**BELÉM - PARÁ
2017**

MARCIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE
BELÉM - PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos
Teixeira

BELÉM – PARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- O48f Oliveira, Marcia de Fátima de.
 Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil : um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará / Marcia de Fátima de Oliveira ; orientadora Sônia Regina dos Santos Teixeira. – Belém, 2017.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Professores de educação infantil – Formação – Belém (PA).
 2. Educação permanente – Belém (PA). 3. Educação infantil – Belém (PA).
 4. Educação inclusiva – Belém (PA). I. Teixeira, Sônia Regina dos Santos (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 372.112

MARCIA DE FÁTIMA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE
BELÉM - PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Presidente

Profª Drª Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Ivanilde Apoluceno Oliveira
Universidade Estadual do Pará – UEPA

BELÉM – PARÁ

2017

Dedico esta dissertação às crianças com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Belém – Pará. Desde o início, o meu compromisso foi a educação de cada uma de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, por ter sonhado antes de mim a concretização desse sonho.

À querida professora Sônia Regina, por me fazer acreditar que eu sou capaz de conquistar o que desejo e por me auxiliar nessa conquista. Obrigada pelas contribuições e orientações, pela paciência e carinho. Obrigada por lapidar em mim o compromisso com a criança com deficiência da classe trabalhadora e da escola pública.

À professora Suely Amaral Mello pelas valiosas contribuições como membro da minha banca de qualificação.

Às professoras Arlete Camargo e Ivanilde Oliveira, membros da minha banca de defesa, pelas significativas contribuições ao meu trabalho.

Às colegas do GEPEHC, pela amizade, apoio, pelas contribuições e sugestões valiosas.

Aos membros da equipe técnica de educação especial/infantil do CRIE, que carinhosamente me acolheram e contribuíram para a realização deste estudo.

Ao meu esposo Edison, parceiro de vida e de sonhos, obrigada pela parceria e pelas noites em que ficou sem dormir cuidando da Elisa para que eu estudasse.

Ao meu filho Vinícius, por me compreender e me incentivar na luta pelos meus objetivos.

À Elisa, que veio na melhor hora e tornou-se um estímulo a mais para a conclusão deste trabalho.

Às minhas colegas professoras da Unidade de Educação Infantil “Allan Kardec”, em especial à coordenadora Marileusa Brandão e às professoras Maximiana Antônia da Silva e Ana Carla Souza Freire, pelo incentivo e pelo apoio.

*“A vida, assim como o jogo, tem de exigir uma
constante tensão de forças na alegria
permanente da atividade combinada”*

(VIGOTSKI, 1924/2003)

RESUMO

OLIVEIRA, M. F. **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – PA.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

A presente dissertação, intitulada “Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva da Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – PA”, investiga o processo de formação continuada, planejado, organizado e desenvolvido junto aos/as professoras/as de Educação Infantil pela rede municipal de ensino de Belém, com vistas à inclusão de crianças com deficiência. Trata-se de uma pesquisa empírica de orientação teórico-metodológica histórico-cultural, inspirada nas ideias centrais de Vigotski e de alguns de seus comentadores. Numa abordagem histórico-cultural, a infância é compreendida como um período crucial do processo de humanização, por ser a etapa da vida em que a criança é colocada em contato com a cultura e inicia o processo de formação de suas funções tipicamente humanas. Nessa perspectiva, a educação infantil tem uma importância singular, por contribuir para a formação da base do processo de constituição da personalidade humana consciente. Seu papel é colocar a criança em contato com a cultura humana e com as pessoas, por meio de diferentes relações sociais, possibilitando a internalização de instrumentos e signos historicamente construídos e disponibilizados pela cultura e a formação de suas qualidades humanas. Desse modo, o objetivo geral do estudo foi investigar como se efetiva o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Belém – PA com vistas à inclusão de crianças com deficiência. O estudo foi realizado em duas etapas distintas. No primeiro momento da pesquisa, caracterizou-se a dinâmica do processo de formação continuada, ofertado pelo “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE) aos professores de educação infantil. Nessa etapa, as informações foram coletadas diretamente no CRIE, por meio de registro de informações, análise de documentos e aplicação de questionários. No segundo momento, investigou-se a dinâmica do assessoramento realizado por uma técnica de educação especial/infantil e as visões dos professores acerca das formações continuadas e do apoio pedagógico ofertado pelo CRIE. Nessa etapa, as informações foram coletadas em uma unidade de educação infantil ligada à rede pública de educação do município de Belém, por meio de observações e entrevistas. As informações obtidas foram analisadas sob o enfoque histórico-cultural. Os resultados apontam que as formações continuadas se configuram como ações pontuais, com temas específicos da Educação Especial e com pouca articulação com a educação geral. As concepções que permeiam as formações têm suas raízes nas concepções “médico-pedagógica e psicopedagógica” (JANUZZI, 2004). Os professores de educação infantil reconhecem a importância do CRIE para a inclusão da criança com deficiência no ensino regular, no entanto, apontam a necessidade de as formações e os assessoramentos serem mais frequentes, que haja continuidade dos assuntos abordados e a possibilidade de participação de todos os professores nas formações. O estudo sugere que sejam implantadas e efetivadas políticas públicas de formações continuadas para que os processos formativos possam contribuir, de fato, para a formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; crianças com deficiência; teoria histórico-cultural; Educação Infantil.

ABSTRACT

OLIVEIRA, M. F. **Continuing education for inclusive pedagogical activity in Early Childhood Education: a study in the municipal education system of Belém - PA.** Graduate Program in Education. Federal University of Pará, 2017.

The present dissertation, entitled "Continuing education for inclusive pedagogical activity of Infant Education: a study of the municipal education system of Belém - PA", investigates the process of continuous formation, planned, organized and developed with the teachers of Child education by the municipal education system of Belém, with the intention of qualifying them to educate children with disabilities. It is an empirical research with a historical-cultural theoretical-methodological orientation, inspired by the central ideas of Vygotsky and some of his commentators. In a historical-cultural approach, childhood is understood as a crucial period in the process of humanization, because it is the stage of life in which the child is brought into contact with culture and begins the process of forming his typically human functions. In this perspective, the education of children has a singular importance, for contributing to the formation of the basis of the process of constitution of the conscious human personality. Its role is to put the child in contact with human culture and with people through different social relationships, making possible the internalization of instruments and signs historically constructed and made available by culture and the formation of their human qualities. Thus, the general objective of the study was to investigate the process of continuous training, planned, organized and developed with the teachers of Early Childhood Education by the municipal education system of Belém-Pará, with the intention of qualifying them to educate Children with disabilities. The study was carried out in two distinct stages. At the first moment of the research, the dynamics of the continuous training process offered by the "Gabriel Lima Mendes Educational Center for Inclusion" (CRIE) were characterized by the teachers of early childhood education, in order to enable them to educate children with disabilities. At this stage, the information was collected directly at the CRIE, through information registration, document analysis and application of questionnaires. In the second moment, the dynamics of the counseling carried out by a special / child education technique and the visions of the teachers about the continued formations and pedagogical support offered by the CRIE were investigated. At this stage, the information was collected in a child education unit linked to the public education network of the municipality of Belém, through observations and interviews. The information obtained was analyzed under the historical-cultural approach. The results point out that the continuous formations are configured as punctual actions, with specific themes of Special Education and with little articulation with general education. The conceptions that permeate the formations have their roots in the conceptions "medical-pedagogic and psychopedagogical" (JANUZZI, 2004). The nursery teachers recognize the importance of the CRIE for the inclusion of children with disabilities in regular education, however, they point out the need for training and counseling to be more frequent, that there is continuity of the subjects addressed and the possibility of participation of all the teachers in the formations. The study suggests that public policies of continuous formation be implemented and implemented so that the formative processes can contribute, in fact, to the teacher formation.

Keywords: Teacher training; Children with disabilities; Historical-cultural theory; Childhood education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 – Sistematização dos princípios gerais da teoria histórico-cultural.....	70
Organograma 2 – Procedimento de coleta de informações – 1ª etapa.....	75
Organograma 3 – Procedimento de coleta de informações – 2ª etapa.....	76
Quadro 1 – Agenda semanal da equipe técnica de educação especial/infantil.....	81
Quadro 2 – Formação Geral – CRIE/NIEJA/educação infantil.....	86
Quadro 3 – Formação em Serviço - CRIE/NIEJA/educação infantil.....	90

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Distribuição dos trabalhos por categoria e ano de publicação.....	20
Tabela 2 - Quantitativo de atividades desenvolvidas pelo CRIE no período de 2014 a 2016...	83
Tabela 3 - Formações em serviço organizadas pelo CRIE/NIEJA no período de 2014 a 2016 distribuído por temas.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenação de Educação Infantil
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em Nível Superior e para a formação continuada
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EIV	Espaço de Inclusão e de Vivências
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPI	Núcleo de Atendimento Psicopedagógico Institucional
NIEJA	Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RMEB	Rede Municipal de Ensino de Belém
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMEB	Sistema Municipal de Ensino de Belém
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará

UP	Unidade Pedagógica
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
1.1 A constituição do humano na perspectiva da teoria histórico-cultural	44
1.2 O processo de constituição humana da criança com deficiência	47
1.3 O papel da escola no processo de humanização das crianças	49
1.4 Indicadores teóricos para formação continuada de professores com vistas à inclusão da criança com deficiência.....	51
1.4.1 <i>Princípios gerais da teoria histórico-cultural</i>	56
1.4.2 <i>Os princípios éticos da produção científica de Vigotski</i>	58
1.4.3 <i>Contribuições do sistema conceitual de Vigotski para uma formação crítica de professores.....</i>	61
1.4.3.1 <i>O Objetivo da formação continuada de professores</i>	61
1.4.4 <i>A formação continuada do professor de educação infantil e a “Defectologia” de Vigotski</i>	63
2 – O MÉTODO	67
2.1 Princípios metodológicos	67
2.2 O contexto da pesquisa e os participantes envolvidos.....	70
2.3 A coleta das informações	73
3 - A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CRIE E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	77
3.1 Método – o caminho percorrido.....	77
3.1.1 <i>Participantes.....</i>	78
3.1.2 <i>Contexto da pesquisa empírica.....</i>	78
3.1.3 <i>Procedimento de coleta de informações.....</i>	78
3.2 Resultados e discussões	79
3.2.1 <i>Os relatórios</i>	79
3.2.2 <i>Equipe técnica de educação especial/infantil.....</i>	80
3.2.3 <i>A formação continuada de professores.....</i>	81
3.3 Formações continuadas organizadas e planejadas pelo CRIE.....	83
3.3.1 <i>Formação continuada geral....</i>	84
3.3.2 <i>Formação continuada em serviço</i>	89
3.3.3 <i>Assessoramento.....</i>	93
3.4 A atuação do CRIE sob o olhar dos/as professores/as de educação infantil.....	96
Considerações finais	101
Referências	105
Apêndice.....	115

INTRODUÇÃO

*Da eternidade venho. Dela faço
parte, desde o começo da vida
dos que me fizeram ser
até chegar ao que sou.
Transporto com minha vida
a eternidade no tempo.
Menino deslumbrado com as águas,
os ventos, as palmeiras, as estrelas,
prolonguei sem saber a eternidade
que neste instante navega
no meu sangue fatigado.*

(Thiago de Mello)

Esta dissertação investiga o processo de formação continuada, planejado, organizado e desenvolvido junto aos/às professores/as da Educação Infantil pela rede municipal de ensino de Belém-Pará, com vistas à inclusão das crianças com deficiência, tendo como principal *locus* de pesquisa, o Centro de Referência em Inclusão Educacional - CRIE, instituição responsável pelo planejamento, organização e desenvolvimento das formações continuadas para os professores que têm em suas turmas crianças com deficiência, bem como o assessoramento em suas práticas pedagógicas realizadas nas Unidades de Educação Infantil (UEIs).

A principal referência deste estudo são as teses centrais da teoria histórico-cultural, de um modo especial, as formulações de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) acerca do processo de formação humana e da educação de pessoas com deficiência, extraindo do seu sistema conceitual indicadores teóricos que podem contribuir para a formação continuada de professores com vistas a possibilitar a formação da personalidade humana consciente das crianças com desenvolvimento atípico.

Trajetória da pesquisa

O meu ingresso no curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais” e a intenção de pesquisar

sobre a formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil se deram por três motivos. O motivo principal foi a minha própria experiência como professora de educação infantil e a reincidência de crianças com deficiência em minhas turmas. Soma-se a isso o fato do meu ingresso, ainda como aluna de pedagogia, no “Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural” – GEPEHC da UFPA e a minha atuação, já como aluna do mestrado em educação do PPGED/UFPA, como professora formadora de um curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil, coordenado por minha orientadora.

Como professora de educação infantil, na cidade de Belém-Pará, comecei a deparar-me, de forma cada vez mais frequente, com crianças que apresentavam algum tipo de deficiência. No ano de 2013, recebi na turma em que atuava uma criança diagnosticada com autismo, segundo laudo médico apresentado pelos pais. Em um primeiro momento, senti-me totalmente insegura, por não estar preparada para receber e incluir a criança, mas em seguida, refleti e decidi procurar por referências bibliográficas que tratassem sobre o assunto. Os artigos e livros que encontrei pouco contribuíam para o enfrentamento das dificuldades encontradas para a inclusão da criança na turma.

Por três anos seguidos, trabalhei com crianças com algum tipo de deficiência e durante esse período não me foi ofertado nenhum curso de capacitação ou formação continuada na área, por parte da secretaria de educação do município.

Após algum tempo de atuação como professora, passei a ter conhecimento da existência do “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), que é o órgão da Rede Municipal de Ensino de Belém (RMEB) responsável pela inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular e que, legalmente, deve fornecer o suporte aos/às professores/as da rede regular de ensino que têm crianças com deficiência em suas turmas. No entanto, nos três primeiros anos em que atuei como professora, foram raras as visitas da equipe técnica de educação especial/infantil do CRIE à turma e a escola, e quando isso ocorria, era geralmente com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das crianças e não de oferecer capacitação, orientação ou propor estudos sobre o assunto, a fim de melhorar a qualidade da educação das crianças.

No meu convívio diário com as crianças com deficiência, observei as dificuldades que elas apresentavam em se expressar e interagir com as outras crianças, em compreender o que era falado e proposto pela professora. Como professora, também sentia dificuldades em compreender quais eram as necessidades de uma criança com deficiência, seus desejos, como

me comunicar, me fazer entender por ela e saber se estava sendo compreendida, uma vez que muitas crianças com deficiência apresentam uma limitação comunicacional.

Na minha prática pedagógica, como professora de educação infantil, eu sentia falta de uma teoria que “explicasse” as minhas concepções de educação, que me orientasse e qualificasse o meu discurso em defesa de uma educação de qualidade e fosse capaz de explicar e contribuir para a minha prática pedagógica, possibilitando-me compreender como se dá o processo social de formação da personalidade consciente das crianças, incluindo as que tinham alguma deficiência e passavam vários anos na escola sem apresentar progressos significativos em seus processos de desenvolvimento.

Desse modo, no ano de 2012, ingressei no grupo de estudos GEPEHC, da UFPA sob a coordenação da profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, o qual procura se orientar por uma abordagem histórico-cultural em pesquisas teóricas e empíricas na interface entre a Psicologia e a Educação, visando extrair implicações para a compreensão da infância, da educação e o processo de formação de professores.

As leituras e discussões realizadas no grupo foram me aproximando cada vez mais da teoria histórico-cultural e conforme eu ia me apropriando das ideias centrais dessa abordagem teórica, aumentava o meu interesse em querer saber acerca das contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência. Decidi, então sinalizar esse meu interesse à coordenadora que, prontamente, lançou-me a provocação de estudar a obra intitulada “Os Fundamentos da Defectologia”, que reúne os textos do referido autor acerca dessa temática.

Diante dos desafios que a profissão de professora me impôs, da incidência de crianças com alguma deficiência em minhas turmas de educação infantil e da provocação e motivação da professora Sônia Regina, no ano de 2015, iniciei a minha formação a nível de mestrado. A princípio, minha intenção era pesquisar sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para a educação de crianças com deficiência, ou seja, os modos como a teoria elaborada por Lev S. Vigotski e seus colaboradores pode contribuir para a formação humana dessas crianças. No entanto, ao cursar as disciplinas do curso, principalmente, a disciplina eletiva “Implicações pedagógica da Teoria Histórico-cultural”, deparei-me com elementos capazes de contribuir diretamente para a minha prática pedagógica, ao mesmo tempo que me ofereceu um referencial teórico e metodológico para a elaboração da pesquisa.

Além disso, uma experiência como mestrande e membro do GEPEHC, juntamente com minhas colegas de mestrado, contribuiu decisivamente para a minha formação acadêmica e para a construção deste estudo. Ainda no ano de 2015, atuei como professora formadora no “Curso de aperfeiçoamento/extensão Currículo, Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico

na Educação Infantil”, ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em convênio com o Ministério da Educação (MEC) para os profissionais de educação infantil de alguns municípios do estado do Pará. Tal curso, foi elaborado e coordenado pela minha orientadora, a Professora Dra. Sônia Regina e tinha a teoria histórico-cultural como principal referência.

Ao atuar como professora formadora e na interação com meus/minhas colegas professores/as das escolas onde atuei, percebi que essas inquietações não eram só minhas, elas também se queixavam acerca das dificuldades para incluir as crianças com deficiência. Dessa forma, decidi não mais pesquisar as contribuições da teoria histórico-cultural para a formação humana das crianças com deficiência, mas as possíveis contribuições desse sistema teórico para o processo de formação continuada de professores para atuarem com crianças com deficiência e, mais que isso, investigar como ocorre a formação continuada para uma atuação pedagógica inclusiva dos professores da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Belém-Pará. Justamente pelo fato de eu atuar como professora de Educação Infantil do RMEB e não ter percebido diretamente os impactos das formações organizadas e disponibilizadas pelo CRIE no meu trabalho pedagógico, elegi o referido Centro como *locus* principal deste trabalho.

Construção do problema, questões e objetivos

Na atualidade, percebe-se uma tendência em discutir a Educação Especial a partir do referencial da teoria histórico-cultural, na qual a deficiência é concebida mais como uma produção social do que como um defeito orgânico (VIGOTSKY, 2012; RIBEIRO; 2012; FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012; BARROCO; LEONARDO; SILVA, 2012). Segundo Vigotski (1929/2012, p. 19, tradução nossa) “o que decide o destino da pessoa em última instância, não é o defeito em si, mas, suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. Entende-se que o que define a “normalidade” ou a “deficiência” são os resultados da compensação social que condicionará a formação da personalidade.

No entanto, no que diz respeito as produções sobre formação continuada de professores para a inclusão, esta questão não é debatida de forma explícita. Tentarei expor para o leitor as concepções que norteiam as formações de professores da educação especial por meio da revisão de literatura que realizei.

No processo de construção do meu problema de pesquisa, li, na íntegra 17 trabalhos entre artigos, dissertações e teses, que tratam sobre formação continuada de professores com vistas à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. As fontes de pesquisa foram os “Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)”, os

periódicos da CAPES, o *site* “SciELO Brasil”, o “Banco de teses e dissertações da CAPES”, nos anos de 2009 a 2015 e a publicação “O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares” organizado por Miranda e Galvão Filho (2012) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nos “Anais da ANPED, GT-15 – Educação Especial”, localizei dois artigos acerca da temática da pesquisa. Um deles centra a problemática na formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (HERMES; LUNARDI LAZZARIN, 2012) e o outro analisa os documentos e as políticas públicas voltados para a formação continuada na área da Educação Especial em Santa Catarina, verificando que vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nessas formações (LEHMKUHL, 2015).

Nos periódicos da Capes/MEC, localizei cinco trabalhos. Um publicado no “Caderno Cedes”, no qual Kassar (2014) analisa as características da formação de professores, considerando os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo. No periódico “Educar em Revista” foi publicado o artigo de Pletsch (2009) que aborda a fundamentação da formação de professores estabelecida nos documentos oficiais e apresenta alguns resultados de pesquisas sobre o tema. Na “Revista Brasileira de Educação Especial” três artigos correlacionam com o tema da pesquisa. Toledo e Vitaliano (2012), ao analisarem a formação colaborativa entre professores da Educação Especial e professores do ensino regular comprovaram que o trabalho colaborativo, fundamentado na reflexão do professor sobre sua prática, favorece o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na educação especial foram temas do artigo de Greguol, Gobbi e Carraro (2013), publicado nesse mesmo periódico. Para tanto, as autoras realizaram uma pesquisa documental, analisando textos legais de ambos os países para verificar como o tema foi abordado em tais documentos. Ainda na “Revista Brasileira de Educação”, foi publicado um trabalho acerca do estado da arte sobre a produção na área de formação de professores e educação especial. A pesquisa realizada por Jesus, Barretos e Gonçalves (2011) constitui-se uma meta análise das produções do GT-15, Educação Especial, da ANPED, no período de 2000 a 2010.

Na base de dados do *site* “SciELO Brasil”, o único artigo encontrado que versa sobre a formação continuada de professores em educação especial foi escrito por Bridi (2011) e problematiza a configuração atual das formações continuadas de professores no campo de educação especial, relacionando as formações específicas da área com as políticas de formação de professores existentes no país.

No “Banco de teses e dissertações da CAPES”, localizei cinco trabalhos referente ao tema formação continuada de professores para práticas inclusivas, sendo uma dissertação de mestrado e quatro teses de doutorado. A formação na perspectiva colaborativa foi adotada por três pesquisadoras. Valadão (2013), que propôs uma formação continuada para a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de garantir que o estudante em situação de deficiência tenha um acompanhamento de seu percurso ao longo do processo de escolarização; Vilaronga (2014), que objetivou construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial, em uma sala comum de ensino regular, em um município em que já foram estabelecidas políticas públicas para essa colaboração, que se mostraram positivas para a inclusão da criança com deficiência no ensino regular e Caramori (2014), que teve como objetivo analisar duas realidades educacionais de nacionalidades diferentes para conhecer como as práticas pedagógicas se efetivam no interior de unidades escolares inclusivas distintas. A pesquisa aconteceu na Espanha e no Brasil e a formação continuada dos professores, no Brasil, ocorreu por meio da colaboração entre a professora da sala de recurso multifuncional e as professoras do ensino regular, com base na reflexão das próprias práticas pedagógicas, subsidiada pelas experiências pedagógicas inclusivas observadas na Espanha.

Guasselli (2014) valeu-se da abordagem qualitativa para analisar a interface entre a produção de conhecimento na universidade e a apropriação na escola do ensino regular, com foco na formação continuada em educação especial e na relação com o trabalho docente na educação básica.

Lehmkuhl, (2011), em sua dissertação de mestrado, analisou as vertentes teórico-pedagógicas implícitas nas formações continuadas na área de educação especial, em Santa Catarina, no período de 2001 a 2010, buscando fundamentos na abordagem do materialismo histórico e dialético e concluiu que a formação continuada de professores para a educação especial do Estado de Santa Catarina não rompe com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da educação especial.

O livro “O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares”, organizado por Miranda e Galvão Filho (2012), é uma coletânea que apresenta o resultado das palestras proferidas por convidados, em 2011, durante a realização do evento intitulado “III Congresso Baiano de Educação Inclusiva e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva”, organizado por seis universidades públicas do Estado da Bahia, – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia

(UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – sob a liderança do “Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais” (GEINE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), do qual participaram profissionais de vários estados brasileiros.

A publicação traz vinte e seis artigos divididos em três temas, a saber: oito sobre formação de professores, nove sobre práticas pedagógicas e nove sobre os espaços em que ocorrem as práticas pedagógicas, contrapondo-se à segregação nas instituições especializadas. Dos artigos que versam sobre formação de professores, quatro são específicos sobre formação continuada de professores para as práticas inclusivas.

Dessa forma, Jesus e Effgen (2012) pensam a escola como lócus fundamental para formação docente e acreditam que as análises e reflexões coletivas possibilitam as mudanças nas práticas pedagógicas e no ensino e aprendizagem das crianças, inclusive daquelas com deficiência. Já Costa (2012) faz uma análise sobre políticas públicas de educação e formação de professores com vista à democratização da escola pública e a inclusão de crianças com deficiência. Baseada nas ideias de Adorno (2000), a autora apresenta como alternativa um programa de desenvolvimento da escola pública que pensa a formação do indivíduo para além da adaptação e reprodução da sociedade de classes. Martins (2012) analisa a legislação, no que tange à formação de professores frente à inclusão de crianças com deficiência, altas habilidade/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, sob a concepção de que a escola é o lugar privilegiado para a formação contínua docente, considerando a importância da problematização dos saberes presentes nas vivências cotidianas e os aspectos que fundamentam o saber-fazer dos docentes. Por fim, Pimentel (2012) discute a formação do professor como requisito para garantia da inclusão de estudantes com deficiência na escola básica, fazendo a análise dos saberes necessários para essa formação, bem como, problematizando as propostas de formação inicial e continuada empreendidas pelas instâncias competentes, buscando possíveis soluções e possibilidades formativas.

Dos dezessete trabalhos analisados, constatei que há uma grande tendência para as análises da formação continuada referenciada nos avanços legais da área e nos programas de formação inicial e/ou continuada oferecidos pelo governo federal. Outro enfoque é dado pelas formações colaborativas, nas quais se destacam as teses de doutorado, revelando uma parceria entre as universidades e a educação básica. Há também, trabalhos que focam seus objetivos na identificação da/das perspectiva/as teórico-pedagógica/as adotadas para as formações de professores, com vistas à inclusão de criança com deficiência; análises das produções sobre

esse tema em determinados eventos e períodos e a produção do conhecimento e saberes necessários para as práticas inclusivas.

A tabela abaixo mostra como organizei essa divisão de temáticas por categorias e ano de publicação:

Tabela 1. - Distribuição dos trabalhos por categorias e ano de publicação

DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR CATEGORIAS E ANO DE PUBLICAÇÃO							
CATEGORIAS	ANO DE PUBLICAÇÃO						
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Análise e avaliação das leis e políticas públicas de formação	01		02	03	01	01	01
Formações colaborativas				02	01	02	
Estado da arte na área de formação de professores			01				
Produção do conhecimento/saberes necessários				01		01	

Fonte: ANPED, periódicos da Capes, banco de teses e dissertações, Scielo Brasil, publicação em livro

Nove trabalhos se enquadram na primeira categoria criada para análise, intitulada “Análise e avaliação das leis e políticas públicas de formação”. O foco das análises são as avaliações sobre como as leis e os programas de formação oferecidos pelo governo, impactaram a formação docente e se estas leis dão conta da diversidade imposta pela inclusão (PLETSCH, 2009; BRIDI, 2011; COSTA, 2012; HERMES; LAZZARIM, 2012; MARTINS, 2012; GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013, KASSAR, 2014). Muitos trabalhos combinam as análises com pesquisas empíricas e/ou as produções acadêmicas recentes sobre o assunto.

Uma análise mais detalhada dessas produções revela que houve avanços na legislação no que se refere à garantia de acesso e permanência das crianças com deficiência nas escolas e também no que se refere à expansão das políticas públicas de formação continuada de professores para atuar com crianças público alvo da educação especial. A defesa da necessidade de aprimoramento dos docentes no que tange ao atendimento das crianças com deficiência, assim como o aprofundamento teórico-prático é unanimidade entre os autores que analisam as políticas públicas de formação de professores. É fato também que essas produções não problematizam a formação de professores dentro dos projetos neoliberais vigentes na sociedade capitalista atual, nem tampouco, expressam uma visão social da deficiência. A concepção de deficiência, implícita nos textos, está calcada nos déficits externados pelas crianças e nos desvios do padrão do comportamento.

A segunda categoria criada para análise, intitulada “Formações colaborativas”, apresenta cinco trabalhos, conforme demonstra a tabela 1, que utilizam a pesquisa colaborativa como um método específico que contempla as características exigidas para a realização de uma pesquisa científica, ao mesmo tempo que provê a formação de professores, fortalecendo o vínculo universidade-escola e promovendo a formação continuada para práticas inclusivas, por meio do envolvimento de professores do ensino regular e professores da educação especial num trabalho conjunto (JESUS; EFFIGEN, 2012; TOLEDO; VITALIANO, 2012; VALADÃO, 2013; CARAMORI, 2014; VILARONGA, 2014).

A contribuição dessa categoria consiste na proposta de trabalho em conjunto dos professores da educação especial e professores do ensino regular, o que alguns autores denominam de “coensino” ou “ensino colaborativo” (VILARONGA, 2014, CARAMORI, 2014), que consiste em planejar e pensar estratégias de ensino, mesclando os conhecimentos do professor da educação especial, que são mais específicos e os conhecimentos do professor da turma, incluindo todas as crianças no processo de ensino/aprendizagem.

Dentre as várias configurações que a formação colaborativa pode se apresentar nas interações entre os diversos profissionais presentes na escola, Caramori (2014) destaca as interações entre os professores da sala regular e o especialista que realiza um trabalho específico com a criança no contraturno. Essa colaboração ocorre na medida em que o professor especialista instrui e orienta o professor da sala a respeito do trabalho desenvolvido com a criança, ou quando o professor especialista trabalha na sala de aula juntamente com o professor da turma regular, formando uma parceria, criando juntos estratégias de ensino para as crianças da Educação Especial.

As formações colaborativas analisadas apresentam um referencial teórico metodológico fundamentado no movimento de inclusão educacional (TOLEDO; VITALIANO, 2012), com forte ênfase na formação continuada de professores baseada na reflexão das próprias práticas pedagógicas, com a defesa da escola como *locus* privilegiado para a formação do professor (JESUS, EFFIGEN, 2012; VILARONGA, 2014; CARAMORI, 2014) e planejamento e execução das práticas pedagógicas com foco nos padrões de eficiência e eficácia na aprendizagem (CARAMORI, 2014).

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) representam a terceira categoria criada para análise, intitulada “Estado da arte na área de formação de professores”. As autoras apresentam uma meta-análise, ou seja, uma revisão de literatura sistemática sobre a produção na área de formação de professores e educação especial, apresentada no GT-15 – Educação Especial da ANPED, no período de 2000 a 2010, e sinalizam que dois grupos de estudos se configuravam

mais presentes nesta área. Segundo as autoras, “fica evidente que os trabalhos avaliativos ganham destaque no conjunto dos textos” e também figuram com frequência “estudos que tomam modalidades de intervenção, como pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e intervenção-colaboração” (p. 90).

A quarta categoria criada para análise das produções acadêmicas, intitulada “Produção do conhecimento/ saberes necessários” refere-se às produções que analisam a produção do conhecimento nas universidades e a apropriação desses conhecimentos pelos professores do ensino regular, bem como analisam as propostas de formações iniciais e continuada empreendidas pelas instâncias competentes, empreendendo uma análise dos saberes necessários para essas formações.

Entre os trabalhos analisados sobre formação continuada de professores com vistas à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, não encontrei nenhum que fosse específico para a educação infantil. Na minha opinião, esse é um ponto relevante no direcionamento da formação de professores, levando-se em conta as especificidades dessa etapa da educação básica.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, requer conhecimentos específicos do professor a respeito do desenvolvimento infantil e características específicas do currículo, a considerar pela legislação - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – que coloca como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira.

Segundo Teixeira (2012), numa abordagem histórico-cultural a infância é compreendida como um período crucial do processo de humanização, por ser a etapa da vida em que a criança é colocada em contato com a cultura e inicia o processo de formação de suas funções tipicamente humanas, as funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a educação infantil tem uma importância singular, por ser a responsável pela formação da base, dos fundamentos do processo de humanização de um sujeito. Seu papel é colocar a criança em contato com a cultura humana e com as pessoas, por meio das relações sociais, possibilitando que ela internalize os instrumentos e símbolos historicamente construídos e disponibilizados pela cultura e inicie o processo de formação de suas qualidades humanas.

De um modo geral, as produções acadêmicas não apresentam uma visão crítica das questões sociais que envolvem a educação da pessoa com deficiência, ou seja, não consideram a deficiência como uma produção social e sim, como uma especificidade da pessoa, que pode ser superada com a aplicação de técnicas diferenciadas, ajustes no currículo e recursos específicos relacionados à deficiência.

Nesse aspecto, reside o diferencial do trabalho que realizei. Busquei compreender e explicar a formação continuada de professores da educação infantil para práticas pedagógicas inclusivas considerando as especificidades da educação infantil e o caráter social da deficiência, defendido por Vigotski e seus continuadores.

É evidente a necessidade de estudos e pesquisas na área da educação, que leve em conta o papel da escola no processo de humanização da criança com deficiência, visando uma formação para a emancipação do ser humano, corroborando para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se concretizam na formação da personalidade humana consciente.

Nesse sentido, a psicologia escolar apresenta uma grande contribuição para a Educação Especial e para o processo de humanização das crianças com deficiência (BARROCO; LEONARDO; SILVA, 2012; RIBEIRO, 2012; FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012). Há um grupo de psicólogos que estuda e pesquisa para compreender e intervir junto à educação de um modo geral e, em específico, no que tange à educação especial, adotando como referencial teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural. As produções nessa área abordam temas macros da educação especial, tais como, a coletividade e a subjetividade na sociedade contemporânea, o processo de inclusão e exclusão na sociedade capitalista, a humanização da pessoa com deficiência, além de temas mais específicos, como, por exemplo, o desenvolvimento da memória, da atenção voluntária, processos de leitura e escrita, medicalização na educação, fracasso escolar, algumas produções específicas sobre as diversas deficiências (surdez, surdocegueira, deficiência intelectual, autismo, desatenção e impulsividade, transtornos globais do desenvolvimento) e a profissionalidade do professor de educação especial.

No entanto, embora, essa contribuição tenha um valor fundamental para a educação, por estar ligada à psicologia, não é direcionada especificamente para a formação de professores. Torna-se necessário pensar a formação de professores para atuarem com crianças com deficiências, que na atual configuração da estrutura e funcionamento da educação brasileira, são de responsabilidade da Educação Especial, a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, uma abordagem teórica que tem se mostrado fértil para fundamentar o processo de formação de professores, conforme já apontado por Teixeira e Mello (2016).

A teoria histórico-cultural foi a base para a construção do problema da presente pesquisa, para a formulação das questões e dos objetivos. Essa abordagem científica sobre o desenvolvimento humano se constituiu a partir das contribuições originais de Lev Vigotski,

fundamentado no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, entre os anos de 1924 e 1934, do século passado na antiga União Soviética.

A teoria concreta de Vigotski teve um desenvolvimento histórico e como todo processo histórico, ele só se dá em meio a contradições, evoluções, involuções e revoluções, com períodos de calma e outros de transformação radical e com saltos qualitativos. Delari (2015) destaca três grandes momentos das produções de Vigotski: a) “Rumo à teoria histórico-cultural”, período que inicia em 1916 com a análise de Hamlet e vai até 1927 com o livro “A crise da Psicologia”. Nesse período, Vigotski está sob influência da reflexologia; b) “Teoria histórico-cultural”: refere-se ao trabalho criador de Vigotski entre os anos de 1928 e 1931, período em que os estudos liderados pelo autor, fundamentados no social, na história e na cultura, redirecionam a interpretação da consciência como uma “forma especial de organização do comportamento do homem” (PRESTES, 2012). O termo ‘histórico-cultural’ foi dado por alguns opositores à pesquisa sobre a influência da cultura letrada na vida de trabalhadores da Ásia Central realizada por Luria e Vigotski, durante esse período (Delari Jr, 2013). Atualmente, o termo é comumente utilizado para designar toda a obra do autor; c) “Desde a teoria histórico-cultural” período que vai de 1932 até sua morte em 1934 e compreende seus anos finais de produção científica, no qual ele dá ênfase aos estudos sobre pedagogia, a ciência da criança. Nesse período de 10 anos de estudos intensos houve mudanças qualitativas no pensamento de Vigotski e reformulação conceitual em sua concepção teórica geral, que nem sempre são considerados, mas que, segundo Delari Jr (2015) deixam uma herança muito fecunda. No entanto, essa mudança no final de sua produção acadêmica não significa o abandono da teoria histórico-cultural, mas sim que as últimas produções são as mais avançadas em termos teóricos.

Diferente das demais teorias sobre o desenvolvimento humano, a teoria histórico-cultural concebe o desenvolvimento como um processo de humanização ou de formação das qualidades humanas pelo sujeito. De acordo com essa perspectiva teórica, não nascemos humanos no sentido genérico. O processo de humanização consiste, justamente, na evolução do homem de um “ser da natureza” para um “ser cultural”, por meio da internalização dos instrumentos e signos presentes na cultura, a partir das relações sociais que participa.

A lei máxima do desenvolvimento humano, formulada por Vigotski e por ele denominada de “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1931/2000, p. 150), explica o desenvolvimento, assentado no materialismo histórico, como um processo que primeiramente é social, ou seja, manifesta-se nas práticas coletivas, entre as pessoas, na esfera intersíquica e, posteriormente, passa a ser psicológico, passando a fazer parte da pessoa, a constituir a sua subjetividade numa esfera intrapsíquica.

Segundo Vigotski (1931/2012), assim como as crianças com desenvolvimento típico se constituem humanas imersas na cultura, as crianças com desenvolvimento atípico também seguem a mesma lei genética geral do desenvolvimento humano, porém, com algumas peculiaridades que são definidas pelo tipo de deficiência. Nas crianças sem deficiência, o desenvolvimento biológico e cultural coincide e funde-se um ao outro. “Na medida em que o desenvolvimento biológico se realiza em um meio cultural, transforma-se em um processo biológico historicamente condicionado” (VIGOTSKI, 1929/2012, p. 26, tradução nossa). Podemos utilizar como exemplo dessa fusão, o desenvolvimento da fala em crianças ouvintes. À medida em que o aparato biológico vai amadurecendo, a criança imersa numa cultura de pessoas que se comunicam por meio da fala, desenvolverá a fala. De outro modo, o mesmo não ocorrerá se esta criança for privada do convívio com pessoas que utilizam o uso cultural da fala ou mediante algum problema orgânico que impeça que ela fale.

Na perspectiva de Vigotski (1929/2012), na criança com deficiência não ocorre essa fusão. O desenvolvimento biológico diverge do desenvolvimento cultural gradualmente. Essa divergência está ligada à deficiência, que cria um afastamento do tipo humano considerado normal ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou perda de algum órgão, fazendo com que o desenvolvimento seja reestruturado sob uma nova base e alterando o curso normal do processo de inserção da criança na cultura, uma vez que a cultura está adequada à uma pessoa com desenvolvimento a termo.

A deficiência altera a forma com a criança interage com o mundo e desse modo, os meios pelos quais ela se apropria da cultura também são alterados. Uma criança cega, por exemplo, não verá o mundo por meio dos olhos, mas será completamente capaz de perceber e conhecer o mundo e desenvolver suas funções psicológicas superiores utilizando outros órgãos do sentido, tais como, o tato e a audição e, à medida em que se apropria dos instrumentos e signos culturais, ela os internaliza e os transforma dialeticamente em funções de sua personalidade, adaptando-os às suas condições.

Vigotski (1929/2012) afirma que uma criança com deficiência em um ambiente social educativo intencionalmente organizado se desenvolve e alcança índices iguais ao das crianças sem deficiência. Desse modo, em uma perspectiva histórico-cultural, não podemos perder de vista a dimensão histórica do processo de constituição do sujeito em uma sociedade de classes. Coerente com o que propõe o materialismo histórico, a gênese do processo de humanização está fundada nas relações sociais entre os homens, o que em uma sociedade capitalista significa dizer, que esses processos estão fundados nas desigualdades sociais entre os homens. A desigualdade social produz, entre outros males, a desigualdade de oportunidades às pessoas.

Nesse sentido, ao tratar da questão da educação das crianças com deficiências e, mais especificamente, da formação daqueles que são seus professores, não podemos deixar de considerar essa dimensão histórica, para não correremos o risco de cair na falácia da ideologia das diferenças individuais, que remete todos os problemas para o sujeito, culpabilizando a si ou a sua família e abstraindo as causas sociais.

Em um país, como o Brasil, por exemplo, com tantas desigualdades sociais, as crianças com deficiências, pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade, enfrentam o enorme desafio de conviver com condições sociais que agravam ainda mais a deficiência e incidem negativamente em seus processos de formação humana. As dificuldades econômicas dificultam o acesso das pessoas com deficiências às produções humanas criadas especificamente para elas, tais como, os serviços disponíveis no “mercado da saúde”, como por exemplo, um bom plano de saúde que possibilite o acesso a profissionais especializados da área médica, consulta e tratamento com fonoaudiólogos e psicólogos, além da aquisição de produtos criados especificamente para melhorar suas qualidades de vida. Com isso, as pessoas responsáveis pela organização do ambiente educativo, destinado à promoção de seu máximo desenvolvimento, sentem-se limitadas e, algumas vezes, até impedidas, em suas ações educativas.

Dentre os elementos do ambiente social educativo que podem contribuir para a promoção do desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência, inclui-se a escola. No entanto, no que tange ao Brasil, até as pessoas mais leigas conhecem os problemas crônicos que se avolumam e estarrecem a sociedade como um todo. Alguns desses problemas vêm sendo discutidos recorrentemente na literatura especializada. Dentre eles, a educação de pessoas com deficiência constitui, sem dúvida, um dos maiores desafios a serem enfrentados pela educação escolar brasileira.

Sabemos que no Brasil não temos uma educação escolar no singular. Temos basicamente duas escolas: uma escola destinada aos filhos das classes mais abastadas da sociedade e outra destinada à classe dos trabalhadores, notadamente, a escola pública. Nessas, o acesso e a organização do processo educativo são muito diferenciados, o que incide também na educação das pessoas com deficiência. Desse modo, não se discute a educação de pessoas com deficiência e o que é mais complexo ainda, a inclusão dessas pessoas no ensino regular, sem considerar o seu contrário – a exclusão. No Brasil, as crianças com deficiência têm seus processos de formação humana limitados, restritos, não porque nasceram ou adquiriram uma deficiência, mas porque encontram-se excluídos das oportunidades que poderiam contribuir para avanços em seus processos de desenvolvimento.

É nesse sentido, com essa compreensão e com esse compromisso e lealdade às crianças com deficiência, pertencentes à família de trabalhadores, que frequentam as escolas públicas brasileiras, que realizei este estudo, que investigou a formação continuada destinada à educação de crianças com deficiência, que frequentam turmas de educação infantil.

Concordo com Teixeira e Mello (2016), que a formação por si só, não dá conta de resolver os problemas da educação, cujas mudanças requerem que as condições objetivas de vida e de educação também se transformem. No entanto, um professor, quando bem formado, pode realizar transformações possíveis, de modo a contribuir para a máxima formação de seus alunos, nos limites de seu fazer histórico. No caso do professor da educação infantil, ele atua como o profissional intelectual capaz de organizar o meio social educativo de forma a favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, impulsionando assim, o processo de humanização das crianças.

Nesse sentido, a formação continuada que promova a associação entre teoria e prática, capaz de atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento são fundamentos da formação dos profissionais da educação previsto no artigo 61 da LDB (BRASIL, 1996), bem como o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social é finalidade da Educação Infantil, garantido por essa mesma lei, em seu artigo 29 (BRASIL, 1996). Sendo assim, é fundamental para a organização do meio social educativo e para o ato criativo intencional que os professores tenham um profundo conhecimento das regularidades e irregularidades do processo de desenvolvimento biológico e cultural das crianças.

Diante de tais considerações, surge a pergunta: Será que os professores da educação infantil têm acesso a esses conhecimentos em seus processos de formação continuada? Isso é extremamente necessário, uma vez que a educação da criança com deficiência requer conhecimentos específicos.

O que se espera é que essa formação seja contínua e forneça aos professores conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento da criança com deficiência. O modo como se educa uma criança com deficiência é muito diferente do modo de educar uma criança sem deficiência, por isso as técnicas de ensino se distinguem por sua originalidade, mesmo que a essência do processo seja, quanto aos princípios, absolutamente igual (VIGOTSKI, 1928/2012).

Ler com os olhos e ler com os dedos é, em essência, o mesmo, mas, tecnicamente uma coisa é profundamente distinta da outra. Isto cria a necessidade de elaborar um sistema especial de educação e ensino da criança

com deficiência. [...] A diferença da simbologia, do método, da técnica, dos hábitos formais, sendo absolutamente idêntico o conteúdo do processo de educação e ensino – assim é o princípio fundamental da educação especial (VIGOTSKI, 1928/2012, p. 198, tradução nossa).

Portanto, para o professor exercer sua função com qualidade e atingir os objetivos e finalidades da educação infantil, torna-se necessário que ele conheça as peculiaridades do processo de desenvolvimento infantil e usufrua dos meios e técnicas adequados para a melhor inserção da criança no meio social, sendo imprescindível para isso uma formação continuada intencionalmente organizada.

O movimento de inclusão educacional iniciado na última década do século XX representa um avanço na educação das pessoas com deficiência e implica a reestruturação do sistema comum de ensino. Na perspectiva inclusiva o foco deixa de ser a deficiência da pessoa e passa a ser o ensino e a escola e as formas e condições de aprendizagem. Nessa perspectiva o sucesso escolar é definido pelo tipo de resposta educativa, pelos recursos e apoio que a escola proporciona, pressupondo que a escola é que tem que se ajustar para atender à diversidade de seus educandos (JANUZZI, 2004).

Nesse sentido, Plestch (2009) afirma que a perspectiva inclusiva põe um desafio para cursos de formação de professores. Para que eles possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória o seu papel são necessários conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino.

A Educação Inclusiva surge em Belém-Pará, a partir de 1997 com o “Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana” que buscou efetivar uma política educacional de qualidade, democrática e popular (BELÉM, 2001). Uma das dimensões desse projeto está centrada em uma nova organização da ação educativa escolar, visando a “superação do modelo tradicional, elitista e antipopular” (BELÉM, 1999, p. 6). Na época, os princípios da “Escola Cabana” mostravam-se inovadores como política pública educacional porque visava a construção de uma escola inclusiva, democrática e de qualidade para todos, principalmente para as crianças oriundas das classes populares. O desafio assumido pela Escola Cabana foi “inverter a lógica da exclusão dominante da nossa sociedade, que no campo educacional exige alterar a lógica classificatória de nossas escolas, tornando-as inclusivas, posicionadas ao lado daqueles que querem transformar o nosso mundo” (BELÉM, 2001, p. 8).

O “Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana” foi interrompido com a mudança na gestão municipal em 2004/2005, porém deixou o seu legado: o Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE) voltado para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino da rede municipal de ensino de Belém-Pará.

Nesse sentido, com o propósito de compreender como os/as professores/as de educação infantil do município de Belém-Pará estão sendo formados para organizarem práticas pedagógicas inclusivas visando a educação da criança com deficiência, destaco a seguinte questão central a ser respondida neste trabalho: **como se efetiva o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Belém – Pará, com vistas à inclusão de crianças com deficiência?**

Para aprofundar e melhor responder essa questão, resolvi desdobrá-la em duas questões específicas:

- a) Como o CRIE sistematiza a dinâmica de formação de professores da Educação Infantil na rede municipal de ensino do município de Belém-Pará?
- b) Qual a avaliação dos/as professores/as a respeito das formações oferecidas?

Com o título **“Formação continuada para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: um estudo do sistema municipal de ensino de Belém – Pará”**, com aporte teórico histórico-cultural, este estudo tem como objetivo geral investigar como se efetiva o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Belém – PA com vistas à inclusão de crianças com deficiência tendo como principal *locus* de pesquisa, o CRIE, instituição responsável pelo planejamento, organização e desenvolvimento das formações continuadas para os/as professores/as que têm em suas turmas, crianças com deficiência.

Além desse objetivo geral, o trabalho também pretende responder os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a dinâmica de formação continuada de professores para atuarem com crianças com deficiência ofertada pelo CRIE.
- Identificar as principais dificuldades presentes nas falas dos/as professores/as de Educação Infantil;

Justificativa

Atualmente, a Educação Especial vem se expandindo, inserindo as crianças desde a mais tenra idade nas creches e pré-escolas. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em Belém- Pará, o número de matrículas na educação infantil de crianças com algum tipo de deficiência triplicou no Sistema Municipal de Ensino de Belém - SMEB entre os anos de 2013 e 2015 - de 40 crianças em 2013 passou para 120 em 2015. Portanto, fica evidente que para educar essas crianças, cujo número é cada vez

mais crescente, são necessários professores/as preparados e capazes de unir teoria e prática, contribuindo para o processo de formação de suas qualidades humanas, para que superem as limitações impostas pela deficiência e possam se inserir e explorar ao máximo as oportunidades que a cultura e o convívio social oferecem.

No entanto, a formação dos/as professores/as com vistas à educação e o ensino da criança com deficiência não pode se limitar aos conhecimentos da etiologia e caracterização das condições de deficiência, nem tampouco, às oficinas pedagógicas ou sugestões de procedimentos didáticos que se caracterizam pela fragmentação, por melhores que sejam essas atividades. O desafio é oferecer uma formação que disponibilize ao professor um acervo teórico, metodológico e técnico imprescindíveis à sua prática profissional, ou seja, uma formação humanizadora, no sentido de potencializar as qualidades humanas dos professores e promover a compreensão e a reflexão sobre o ato educativo, sobre as concepções de educação e de criança, contribuindo assim para uma educação integral das crianças, com intencionalidade e clareza de seus objetivos.

Este é um desafio imposto pela inclusão à escola, a qual deve lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais. Sobre a ótica educativa uma criança com deficiência motora, sensorial ou mental é tão diferente das demais crianças quanto todas as demais crianças são diferentes entre si. Nesse sentido, a formação de professores deve romper com a ideia de homogeneidade: a criança ideal que aprende e se desenvolve segundo as mesmas determinações, com as mesmas estratégias de ensino de forma única e linear.

Diante da lógica apresentada, considerando a sociedade em que vivemos, classista, desigual e com forte ênfase nas propostas neoliberais, não podemos esperar que as crianças com deficiências estejam recebendo um atendimento adequado e de qualidade e muito menos que, a inclusão irrestrita, por si só, possa dar conta de suprir e contribuir para o desenvolvimento dessas crianças. O sistema educacional brasileiro, no que tange à formação de professores, parece estar longe de oferecer uma educação de qualidade que vá ao encontro das necessidades dessa população.

As pesquisas recentes sobre as formações de professores no Brasil demonstram uma fatídica realidade de desmonte da educação (GATTI, 2013; FREITAS, 2007, MARTINS, 2010; ANDRÉ, 2013). Segundo Freitas (2007), até recentemente, logo após a conclusão do ensino fundamental, um imenso contingente de jovens, na perspectiva da profissionalização era pressionado a “optar” pelo ensino médio normal para o exercício do magistério. A formação de professores em nível superior, para a grande maioria ocorre paralelamente ao exercício da

docência na educação básica, em instituições privadas como bolsistas ou em cursos a distância nos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica responde às recomendações dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação com custos reduzidos.

Como consequência dos baixos recursos alocados para esta formação, temos uma formação em serviço norteadas pelo pragmatismo das questões práticas abordadas em sala de aula. Os professores são treinados a executar programas que objetivam, exclusivamente, a elevação do Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, contrariando o que diz Martins de que “o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja de fato transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social” (2010, p.15)

Gatti (2013) apresenta uma síntese da formação inicial de professores caracterizada por apresentar um currículo fragmentado, com conteúdo genérico e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precárias tanto internas como externas.

Dentre as constatações apontadas por Gatti (2013), ao analisar os currículos de grande parte das licenciaturas no Brasil, destaquei algumas características: a) os projetos políticos pedagógicos divergem da estrutura do conjunto de disciplina e suas ementas; b) o conjunto de disciplinas apresenta-se bastante disperso e desarticulado, evidenciando um currículo fragmentado; c) apenas 30% da carga horária dos cursos de formação de professores são dedicadas à disciplina que tratam da formação profissional docente; d) muitos destes cursos sequer propõem disciplinas que ofereçam aprofundamento em relação à Educação Infantil; e) há uma predominância de referenciais teóricos abordados de forma genérica ou superficial dissociados das práticas pedagógicas; f) não há especificação sobre como ocorrem os estágios; g) atividades complementares, seminários ou atividades culturais ocupam uma boa porcentagem da carga horária dos currículos, no entanto, aparecem sem especificações quanto a que se referem, com quais objetivos e formas de acompanhamento. A educação especial sequer é citada por Gatti, levando-me a supor que se trata de um tema irrelevante ou de menor valor para as licenciaturas e para a própria pesquisadora.

O cenário da formação superior dos cursos de pedagogias, em sua grande maioria, apresenta um descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos e universais (MARTINS, 2010; FREITAS, 2007). O professor tem

uma formação superficial, adquire competências para executar um projeto de educação alienado, que tende a reproduzir e a naturalizar as desigualdades impostas pela sociedade capitalista. O professor não se apropria das ferramentas necessárias que provocariam uma modificação da estrutura geral dos processos de comportamento e do reflexo, ou seja, o professor não se apropria do ato criativo, reflexivo e da construção de estratégias da prática docente.

Como foi dito anteriormente, a formação de professores nos moldes atuais não dá conta de formar os professores para que tenham uma prática pedagógica emancipadora com as crianças com desenvolvimento a termo, o que dizer, então, das práticas docentes voltadas a incluir, ensinar e promover o desenvolvimento das crianças com deficiência?

Pimentel (2012), ao referir-se à educação especial, reconhece que o tempo de graduação, por si só, não é suficiente para a abordagem sólida de todo o saber, por isso defende que a formação continuada dos profissionais da educação seja uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional:

Esta formação continuada deve ser feita no âmbito da escola, sob a condução do coordenador pedagógico e dos profissionais das salas de recursos multifuncionais que fazem o atendimento especializado aos estudantes com deficiência. Quando aqui se inclui a proposta da participação dos docentes que atuam em salas de recursos multifuncionais, não se quer defender a ideia de professores e especialistas, mas entende-se que, como este profissional atua no atendimento ao estudante com deficiência, pode também trazer contribuições relevantes para o processo formativo (2012, p.140).

Uma questão antiga e já bastante discutida na literatura da educação e, mais especificamente, da Educação Especial diz respeito à ideia “do professor versus especialista”. Segundo Bueno (2011) essa é uma dificuldade que precisa ser superada para que se efetive a proposta da escola inclusiva. O autor dá destaque à cisão entre a formação do professor do ensino regular e a formação do professor do ensino especial. Mostra a necessidade de mudar o olhar voltado apenas para as dificuldades específicas de cada criança com deficiência, sem negar que existam características e dificuldades inerentes a esta ou aquela deficiência, mas admitindo que boa parcela dessas dificuldades, também se apresenta entre as crianças não deficientes e que, muitas vezes, são reflexos de práticas educativas inadequadas, ou pelo menos, incompatíveis com as necessidades e interesses das crianças.

Para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação de ensino, é preciso que possua competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade” (BUENO, 2011, p.128).

Em defesa da formação continuada Jesus e Affgen (2012) entendem que tomando a escola como *lócus* de formação docente abrem-se as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem das crianças com desenvolvimento típico e atípico. O/a professor/a tem a oportunidade de adicionar a investigação ao seu saber-fazer e de constituir e refletir sobre a ação educativa. A formação continuada no espaço-tempo da escola potencializa as práticas pedagógicas e torna-se uma oportunidade para desvelar as relações de poder que influenciam as práticas educativas desse espaço.

Historicamente, o atendimento educacional à criança com deficiência passou por diferentes fases ao longo dos séculos, do abandono absoluto aos apelos pela inclusão, sendo a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares muito recente. O atendimento era realizado apenas em escolas especiais, fato que trouxe consequências negativas e segregacionistas, pois se acreditava que crianças com deficiência eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência. Segundo Muniz e Arruda (2007), somente no final do século XX, mais precisamente na década de 90, que o governo brasileiro, pressionado pelos organismos internacionais e movidos por interesses econômicos, implementou o sistema inclusivo de educação especial, no qual todas as crianças com deficiência deveriam ser matriculadas nas escolas públicas regulares e, somente a partir de 2001, esse atendimento aconteceu de forma ampla.

Em contrapartida, o crescimento do número de alunos com algum tipo de deficiência no ensino básico resulta também da mobilização da sociedade brasileira contra a discriminação e a favor de garantir os direitos destes “cidadãos”. O processo de inclusão, no que tange aos documentos legais, se iniciou pela “Constituição Federal de 1988”, que garante o acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes, em igualdade de condições à educação escolar deixa claro que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento educacional especializado, de preferência dentro da escola. O “Estatuto da Criança e do Adolescente”, lei nº 8069 (BRASIL, 1990) no art. 54, inciso III, reafirma o dever do Estado para com a educação no sentido de assegurar o atendimento especializado à criança e ao adolescente com deficiências, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na sequência, seguindo a ordem cronológica, temos duas Declarações Mundiais as quais o Brasil mostrou consonância com os seus postulados: a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, realizada no ano de 1990, em Jomtien na Tailândia, que propôs um sistema educacional inclusivo (UNESCO, 1990) e a “Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, que aconteceu na Espanha, em 1994. O princípio orientador da Declaração de Salamanca “[...] é de que as escolas devem

acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). No que tange à formação de professores, esse documento “assegura que, em um contexto de mudanças sistemáticas, os programas de formação de professores, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender as necessidades educativas especiais nas escolas integradoras” (p. 7) No entanto, reconhece que a formação continuada se apresenta como um desafio diante das condições diversas e muitas vezes difíceis em que trabalham os/as professores/as e afirma que esta deve ser realizada, sempre que possível, ao nível da escola, por meio dos orientadores, apoiados pela educação à distância e outras formas de auto formação (p. 28)

A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, lei nº 9394, de 1996, reforça a inclusão proibindo qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou restrição relacionada à deficiência da pessoa. No tocante à formação de professores, prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração dessas crianças nas classes comuns.

A Resolução nº 2/CNE/CEB (BRASIL, 2001) institui em seu art.º 1 “[...] as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” legitimando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas da rede regular de ensino prever e prover a organização de suas classes comuns e, dentre outros aspectos, organizar e promover a formação de professores para o atendimento às diversidades das crianças.

Mais especificamente voltada para a educação infantil, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, em seu artigo oitavo, parágrafo primeiro, inciso sétimo, assegura a “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009).

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do “Plano Nacional de Educação – PNE” para o decênio de 2014-2023, em sua meta 4 estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) das pessoas de 4 a 17 anos de idade. Este atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino com garantia de um sistema educacional inclusivo. Nas 19 estratégias da meta 4, além de salas de recursos e do AEE são abordados temas importantes como: o atendimento prioritário das crianças de 0 a 3 anos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; formação de professores; investimentos em acessibilidade e em transportes acessíveis.

O PNE apresenta avanços em relação à formação de professores ao assegurar em suas metas 15 e 16 que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e que 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência desse PNE, tenham formação em nível de pós-graduação, além de garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em Nível Superior e para formação continuada” (DCNs) definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica.

Segundo as DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Sendo assim, a formação continuada deve-se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015). Porém, concordo com Costa quando destaca que

[...]um projeto educacional inclusivo não se realizará com base apenas na aplicação dos dispositivos legais. Mas, como decorrente da implementação das políticas públicas de educação advindas desses, dos movimentos em prol da educação, da escola pública, da conscientização de sua importância por parte dos profissionais (2012, p. 103)

Com o aumento do número de crianças, com algum tipo de deficiência, incluídas nas turmas regulares de Educação Infantil, torna-se necessário a inserção de uma teoria capaz de orientar a prática nos processos de formação continuada de professores, contribuindo para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças com alguma deficiência (visual, auditiva, intelectual, surdo cegueira) ou com algum transtorno global do desenvolvimento (termo empregado pelo Ministério da Educação e Cultura), a fim de que as

mesmas superem as limitações impostas pelo desenvolvimento diferenciado e possam se inserir e se apropriar, ao máximo, das oportunidades que a cultura e convívio social oferecem.

Acredito que a relevância social deste estudo está em possibilitar uma reflexão crítica sobre a formação continuada de professores para uma atuação pedagógica inclusiva, que possa contribuir para a qualidade dessas formações, de modo que os professores possam cumprir o seu papel de organizador do ambiente social educativo mais propício para a promoção do desenvolvimento das crianças com deficiência.

Referencial teórico

A concepção de formação continuada de professores que norteia este estudo está intimamente ligada ao sentido ontológico do trabalho, como uma atividade humana intencional, com um determinado fim e orientada por objetivos. Ao transformar a natureza pela atividade de trabalho, para atender suas necessidades, o ser humano também transforma a si.

Numa concepção marxista é pela atividade de trabalho que o homem se constitui homem, enquanto gênero humano. Diante disso, é pertinente afirmar “que é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor se constitui professor” (MORETTI; MOURA, 2010, p.347).

O processo de humanização não se encerra na fase adulta, ele se estende por toda a vida. Em todas as relações que estabelecemos com as outras pessoas nos constituímos como humanos e ressignificamos as nossas práticas sociais. A formação continuada de professores constitui-se, então, como um espaço privilegiado para que o professor possa se constituir como humano e se apropriar dos objetos de seu trabalho, sejam eles: os conceitos, as técnicas, o conhecimento científico, a consciência do caráter político-pedagógico de sua atuação docente que, por meio de sua atividade de trabalho promoverá a humanização de outras pessoas.

O processo de formação de professores, seja ele inicial ou contínuo, deve promover o processo de internalização dos objetos de trabalho do professor, bem como contribuir para o seu processo de humanização enquanto gênero humano em constante desenvolvimento, fornecendo meios para que exerça uma prática pedagógica emancipadora.

Para dar conta de analisar e explicar a formação continuada de professores para uma atuação pedagógica inclusiva, optei pela teoria histórico-cultural, elaborada por Lev Semionovich Vigotski, seus colaboradores Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev e seus continuadores, por razões que considero fundamental; a julgar pela sociedade atual,

caracterizada pelas desigualdades e exclusão das camadas menos favorecidas e fortemente controlada pelos capitalistas, a qual devemos combater e implementar formas para superá-la.

A primeira razão, conforme apontam Teixeira e Mello (2016), está relacionada ao caráter revolucionário dessa teoria. Os anseios que levaram Vigotski e seus colaboradores a elaborarem essa abordagem teórica, toda a luta empreendida na tentativa de construir uma nova psicologia para uma nova sociedade, para um novo ser humano, demonstra o comprometimento com a transformação da sociedade e das formas degradantes em que se colocavam os homens na antiga sociedade russa. A teoria explicita a relação entre indivíduo e sociedade, de modo que permite aos professores compreenderem que as diferenças entre as crianças não são apenas características físicas e/ou decorrentes do contexto familiar, mas se referem, principalmente, aos aspectos econômicos e sociais vigentes.

Outra razão diz respeito ao posicionamento que os professores devem assumir diante da sociedade e do seu próprio trabalho. Faz-se necessário ter convicção do caráter político e pedagógico do trabalho docente e do compromisso da educação na luta pela transformação dessa sociedade e formação de um novo ser humano, menos individualista, mais crítico, transformador. A teoria histórico cultural apresenta os fins da educação e as formas de potencializar tais fins de maneira crítica e transformadora. Por se constituir como uma teoria do desenvolvimento se constitui também como uma teoria pedagógica, demonstrando que o processo de humanização é fruto do processo educativo.

Adotar a teoria histórico-cultural como contribuição para pensar a formação continuada de professores frente ao desafio da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil representa o fortalecimento coletivo de um processo de organização e de luta contra a exclusão, e o reconhecimento do professor como profissional intelectual responsável por realizar de forma intencional e adequada o processo de formação das qualidades humanas do outro.

Lev S. Vigotski, o grande preceptor da teoria histórico-cultural, foi um notável estudioso do desenvolvimento de crianças e adultos com deficiência. Ele concebia a psicologia das crianças com desenvolvimento atípico e as psicopatologias dos adultos como um aspecto indispensável da teoria geral do desenvolvimento humano (KOZULIN, 1999). No primeiro período de sua atividade científica, dedicou-se aos estudos dos problemas de ensino de crianças com atraso mental. Ao longo de sua trajetória examinou criticamente as teorias de sua época sobre o desenvolvimento psíquico das crianças com deficiência e também das crianças não deficientes (BEIN, VLÁSOVA, LEVINA, MORÓZOVA, SHIF, 2012) e chegou à conclusão de que:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VIGOTSKI, 2007, p.80)

Vigotski também tinha uma razão prática para se preocupar com o desenvolvimento atípico e o comportamento anormal. A Revolução e a Guerra Civil da década de 20 deixaram milhares de crianças de todas as idades abandonadas nas ruas das cidades russas, o que representava um grande problema médico, social e psicológico. Essas crianças tiveram seu desenvolvimento severamente comprometido devido ao grande período de abandono e privações que sofreram. Em 1925, Vigotski participou ativamente na criação de um laboratório para estudo do desenvolvimento infantil atípico, o qual, em 1929 tornou-se o Instituto de Defectologia. (KOZULIN, 1999)

Contrariando os estudiosos de sua época, Vigotski foi o precursor de uma visão positiva da deficiência e enfatizou o papel das relações sociais e suas implicações no processo de desenvolvimento, visto que é o contexto histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido que condiciona suas condições de desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva, propôs a superação da visão tradicional da criança com deficiência, na qual o foco principal são as incapacidades e as dificuldades impostas pela deficiência para uma visão que compreenda a criança como um sujeito completo, em processo de constituição como sujeito, que como qualquer outro cidadão deve exercer seu direito inalienável de acesso e usufruto da educação (VIGOTSKI, 1929/2012).

Referencial metodológico

O referencial metodológico deste trabalho que visa compreender a formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil está fundamentado na perspectiva histórico cultural, iniciada por Vigotski, que fornece uma explicação acerca de como o homem se torna humano. Desde o início de sua produção, Vigotski também se preocupou em elaborar o método, a maneira de estudar como o sujeito forma as suas qualidades humanas. Na verdade, tudo o que objetivamos com a formação de professores é que eles organizem formas de trabalhar com as crianças que favoreçam a formação da personalidade humana consciente. A formação de professores não deixa de ser também uma formação das qualidades humanas, por isso, ao pesquisar a formação continuada de professores para uma atuação inclusiva na

educação infantil, precisamos encontrar métodos que possam captar como o professor está formando as qualidades necessárias para educar crianças com deficiência.

No capítulo 5 da coletânea “A formação social da mente” (1929/2007), Vigotski apresenta três princípios básicos a serem observados na realização de estudos de cunho histórico-cultural. (01) Primeiro princípio – Analisar processos e não objetos. Um fenômeno não pode ser analisado como um objeto estático e imutável, mas como algo sempre em processo. (02) Segundo princípio – Buscar explicar e não apenas descrever. Cabe ao/a pesquisador/a buscar a essência do fenômeno a ser pesquisado e não ficar apenas com as aparências, por isso, não lhe cabe apenas descrever o fenômeno, mas principalmente, explicá-lo. (03) Terceiro princípio – o problema do “comportamento fossilizado”. Para o autor, o/a pesquisador/a precisa estar atento aos fatos que já se mostram como algo natural ou automático e buscar sempre a sua gênese, a sua origem viva.

Para responder à questão central deste trabalho, a saber: “Como se efetiva o processo de formação continuada de professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Belém-Pará, com vistas à inclusão de crianças com deficiência? ”, procedi da seguinte forma: Primeiramente, efetuei a revisão bibliográfica dos artigos, dissertações e teses sobre formação continuada de professores com vistas a inclusão de crianças com deficiência. Em seguida, juntamente com minha orientadora, lancei-me no desafio de pensar uma proposição de formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na perspectiva da teoria histórico-cultural e por fim realizei a pesquisa empírica.

A realização da pesquisa empírica foi dividida em duas fases. Primeiramente, para conhecer o contexto de formação de professores, como é planejada, organizada e desenvolvida essa formação, inicialmente, fui ao CRIE na tentativa de obter tais informações junto à equipe técnica de educação especial/infantil. Utilizei como instrumentos de coleta de informações os questionários elaborados juntamente com minha orientadora, anotações em diário de campo das observações e das conversas informais e análise documental.

Na segunda etapa da pesquisa empírica, entrevistei três professoras da educação infantil em seus contextos de trabalho. Utilizei a entrevista semiestruturada, elaborada em parceria com a orientadora, gravadas em áudio, com duração de 40 minutos aproximadamente.

As descrições dos caminhos percorridos nesta pesquisa são apresentadas com maiores detalhes no capítulo 2, intitulado “O Método” e retomadas juntamente com a análise dos dados nos capítulos 3.

Estrutura do trabalho

O presente estudo, intitulado “Formação continuada de professores para práticas pedagógicas inclusivas: um estudo do sistema municipal de ensino de Belém-Pará”, expressa a concepção e os delineamentos dados ao processo de formação continuada de professores com vistas à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e está organizado em três capítulos.

Na introdução, apresento de forma sucinta a trajetória que me levou à construção da problemática e aos objetivos deste trabalho. Apresento uma breve análise das produções acadêmicas referentes ao tema da formação de professores para práticas inclusivas. Justifico a relevância do estudo no plano pessoal, educativo e científico e esclareço o referencial teórico-metodológico que guiou a elaboração do trabalho.

No capítulo 1, intitulado “Contribuições da Teoria Histórico-cultural para pensar a formação professores”, apresento os fundamentos da teoria histórico cultural que podem corroborar para a formação continuada de professores com vistas a uma educação inclusiva e emancipadora da criança com deficiência. Discuto, inicialmente, como a teoria histórico-cultural explica esse processo, mostrando que, de acordo com essa perceptiva teórica, o homem não nasce humano no sentido genérico, mas se constitui humano nas relações sociais que estabelece com o outro. Procuro esclarecer que o desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência segue a mesma lei genética geral do desenvolvimento cultural, o que modifica, na verdade, são os meios e métodos pelos quais as crianças se desenvolvem. Para tanto, o papel da escola é fundamental e prioritário no processo de humanização das crianças, por ser uma esfera privilegiada de relações sociais, com espaço e lugar na vida humana e com potencial para promover o acesso aos conhecimentos provenientes da cultura humana, pode contribuir decisivamente para o avanço no processo de formação humana das crianças com ou sem deficiência. Uma das prerrogativas para que a escola cumpra com a sua função humanizadora está intimamente ligada à qualidade dos processos educativos, que por sua vez é constituído por três elementos ativos: o professor, o aluno e o meio social educativo, sendo o professor o responsável pela organização do meio social educativo, juntamente com os alunos. Finalizei esse capítulo, destacando a relevância da formação continuada de professores com vistas às práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade e apresento os indicadores teóricos que podem contribuir para a formação continuada de professores para práticas pedagógicas inclusivas, defendendo que ela cumprirá com seus objetivos se a teoria for estudada e compreendida em sua totalidade.

O capítulo 2 é dedicado ao método. Nele apresento a perspectiva teórico-metodológica norteadora deste estudo, focalizando aspectos epistemológicos e o caminho metodológico da pesquisa. De início, apresento a definição e a explicitação dos princípios metodológicos que guiaram a pesquisa. Em seguida, contextualizo o *lócus* da pesquisa, apresentando as características e condições concretas da estrutura física, dos instrumentos de trabalho e dos recursos humanos envolvidos na pesquisa. Descrevo os meios utilizados para levantamento das informações da pesquisa e, por fim, informo como os dados estão organizados, apresentando as categorias teóricas criadas para ajudar a responder à questão central da pesquisa.

No capítulo 3, intitulado “A proposta de formação continuada do CRIE e o/a professor/a da educação infantil” descrevo e contextualizo o estudo realizado dentro do “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE) e evidencio a dinâmica do processo de formação continuada de professores da Educação Infantil para atuarem com crianças com deficiência, planejado, organizado e desenvolvido pela rede municipal de ensino de Belém-Pará. Identifico no discurso da equipe técnica de educação especial/infantil e nos documentos elaborados pelo Núcleo, as principais concepções pedagógicas que embasam os discursos das formações. Apresento as principais dificuldades percebidos pelos/as professores/as que atuam com crianças com deficiência em suas turmas. As informações foram coletadas por meio de questionários e entrevistas realizadas com os/as professores/as. Procuro esclarecer a imagem que os/as professores/as têm a respeito da atuação do CRIE e as expectativas quanto à colaboração para as práticas pedagógicas inclusivas.

Finalmente, apresento as minhas considerações finais sobre o estudo realizado, as referências bibliográficas e os apêndices da pesquisa.

Acredito que o fato de trazer a discussão acerca do processo de formação continuada de professores da educação infantil para as práticas pedagógicas inclusivas, tendo como base o sistema conceitual da perspectiva histórico-cultural para o foco da pesquisa em educação, de modo especial, relacionado à linha de pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais” do PPGED/UFPA, vai ao encontro de uma perspectiva de ciência da educação que considera a produção do conhecimento em sua historicidade. Além disso, ele pode constituir uma possibilidade para o avanço da discussão acerca da formação de professores da educação infantil para o trabalho com crianças com deficiência.

1. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A “defectologia” está lutando agora pela tese básica que vê em sua defesa a única garantia de sua existência como ciência, precisamente a tese que diz: a criança que o desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, [é uma criança] desenvolvida de outro modo.

(Lev S. Vigotski – 1929/2012)

Diante da compreensão do psicólogo bielorrusso Lev Vigotski sobre a deficiência e seus apontamentos inovadores para a educação dos sujeitos com deficiência, apresento neste capítulo os conceitos basilares da teoria histórico-cultural que nortearam o desenvolvimento deste trabalho. O objetivo do capítulo é discutir como a teoria histórico-cultural, elaborada por Vigotski e seus colaboradores, pode subsidiar a formação continuada de professores com vistas a práticas pedagógicas inclusivas.

Acredito que a teoria histórico-cultural, como perspectiva norteadora da formação continuada, possibilita aos professores compreenderem e avançarem em seus processos de humanização, bem como nos conhecimentos significativos para o trabalho a ser desenvolvido com as crianças com ou sem deficiência, de modo a contribuir para a qualidade do trabalho pedagógico realizado, além de incrementar o debate acerca da formação continuada visando à formação da personalidade humana consciente da criança.

Segundo Vigotski (1929/2012), a criança com deficiência pode alcançar um nível de desenvolvimento semelhante ao da criança sem deficiência, mas o faz de um modo distinto, por um caminho distinto, com métodos distintos. Nesse sentido, torna-se necessário que o professor conheça as peculiaridades do caminho pelo qual deve conduzir a criança. Ainda, segundo este estudioso, existem duas categorias de deficiência: a deficiência “primária” decorrente de um defeito biológico, no qual se inclui, a surdez, a cegueira e a deficiência intelectual, dentre outras e a deficiência “secundária”, também denominada por ele de “primitiva”, que ocorre, na maioria das vezes, em decorrência da primeira, devido às dificuldades impostas pela deficiência biológica por privações sociais impostas pela sociedade como resposta à deficiência orgânica

impedindo a criança de realizar diversas atividades humanas, afetando com isso, o seu processo de desenvolvimento. O foco da educação de crianças com deficiência na Educação Infantil deve ser o de propiciá-las a inserção na cultura e participação no processo de construção histórica. Torna-se importante olhar a criança pelos seus pontos positivos, enfatizando suas potencialidades e não a sua deficiência (VIGOTSKI, 1928/2012). As intervenções pedagógicas devem objetivar a superação da deficiência, inserindo a criança nas relações sociais do meio ao qual pertence, para que esta possa participar das práticas sociais, desenvolvendo e fortalecendo suas funções psicológicas superiores.

Vigotski concedeu particular importância às funções psicológicas superiores, que são funções especificamente humanas, como por exemplo, a memória ativa, a atenção voluntária, o pensamento verbal, o raciocínio lógico e a linguagem, que estão diretamente ligadas às relações sociais com outros seres humanos e advêm do processo de internalização da cultura. As funções psicológicas superiores aparecem gradualmente no decorrer das transformações das funções psicológicas elementares (biológicas ou naturais) nas crianças com ou sem deficiência. No entanto, não se trata de um processo natural. Diferente disso, as transformações só ocorrem por meio de atividades mediadas e pela aquisição das ferramentas psicológicas. Suas investigações demonstraram ser possível o desenvolvimento e a compensação da deficiência mental e sensorial, não pelo simples adestramento, mas, pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A escola como espaço privilegiado de relações sociais e manifestação da cultura tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pela possibilidade de organização do meio social educativo, visando o máximo desenvolvimento das crianças. Sendo o professor o “organizador do meio social educativo” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 159), é imprescindível que tenha consciência que o processo de constituição da personalidade humana consciente acontece do coletivo para o individual, conforme foi proposto por Vigotski em sua lei genética geral do desenvolvimento cultural.

Organizei esse capítulo em quatro seções. Na primeira seção, discuto o conceito de humanização na perspectiva da teoria histórico-cultural, apontando o diferencial dessa teoria que trata da constituição da personalidade humana consciente. Na segunda seção descrevo sobre o processo de constituição humana da criança com deficiência. Na terceira seção destaco o papel da escola no processo de humanização que visa a emancipação do ser humano e encerrei o capítulo discutindo, na quarta seção, a formação continuada de professores como fundamental para a inclusão e desenvolvimento humano da criança com deficiência, destacando os

indicadores teóricos para uma formação continuada de professores sob a perspectiva histórico-cultural.

1.1 A constituição do humano na perspectiva da teoria histórico-cultural

Pensar a educação que transforme o ser humano da condição de espécie para a de gênero humano implica a adoção de uma teoria psicológica da aprendizagem e do desenvolvimento humano (BARROCO, 2007). A formação inicial e continuada de professores requer uma abordagem teórica que reflita sobre a constituição da natureza do ser humano, leve em conta a historicidade dessa constituição e dê conta de explicar e fundamentar o trabalho criativo do/a professor/a, contribuindo para o processo de constituição da personalidade humana consciente das novas gerações. Segundo Teixeira e Mello (2016) a teoria histórico-cultural, elaborada por Vigotski, é uma teoria capaz de orientar a prática docente numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano.

O processo de constituição da personalidade humana consciente, em que o ser humano deixa de ser um produto da natureza para tornar-se um produto da cultura e das suas relações sociais, no que diz respeito a evolução da humanidade no seu sentido mais amplo – a filogênese - mostra-nos que as qualidades propriamente humanas provêm da vida em sociedade. Já no seu sentido restrito, o conceito de humanização refere-se ao modo específico como cada pessoa constitui a sua personalidade humana, ou seja, a ontogênese – a constituição da personalidade humana consciente de cada indivíduo desde que ele nasce. Esse sentido mais significativo em termos educativos é o que norteará o estudo sobre a formação continuada de professores para atuação pedagógica inclusiva.

Vigotski (1931/2000) com base em Marx, afirma que o ser humano difere dos outros animais, porque por meio das ferramentas que cria e emprega consegue não somente compensar a sua fragilidade diante dos outros animais, como ampliar sua atividade ilimitadamente. As ferramentas e instrumentos criados e empregados pelos seres humanos, na sua luta pela vida, transformam profundamente a natureza e promovem o desenvolvimento das mãos e do cérebro, permitindo-lhe formas de condutas sistematizadas e registradas na história dos seres humanos. Essas formas de condutas sistematizadas são repassadas nas mediações que os sujeitos vivem e realizam produzindo cultura e sendo produzidos por ela.

Seguindo este enfoque, Leontiev (1978) afirma que o ser humano se desenvolve em um processo que é histórico e cultural, tornando-se humano, no sentido genérico, a partir das relações estabelecidas no trabalho. É pela objetivação e internalização das ferramentas e

instrumentos simbólicos criados culturalmente que o ser humano se relaciona com o mundo, apreendendo-o e intervindo sobre ele. Sendo assim, a cultura, ao mesmo tempo em que é condição para o ser humano humanizar-se é, também, o resultado dessa humanização. A cultura é uma produção humana, entretanto, o ser humano só se humaniza imerso na cultura.

Pino (2005), baseado no estudo das obras de Vigotski, define o conceito de cultura como

[...] todas as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem características que lhe conferem o sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem construídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem (p. 91).

Ao nascer a criança possui apenas o aparato biológico que a manterá viva graças a sua herança genética. Esse aparato biológico, por si só, no entanto, não é suficiente para a sobrevivência da espécie humana. As aptidões e as características tipicamente humanas não são transmitidas por hereditariedade biológica, mas são formadas ao longo da vida por meio da internalização da cultura criada pelas gerações precedentes. A partir do nascimento, o bebê é colocado sob os cuidados do “outro” que o inserirá, por meio do convívio e da interação, em seu meio social. Inserido em um meio social humano, o bebê tem todas as potencialidades para se desenvolver e transpor-se de seu estado de natureza para o estado humano ou cultural.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenómenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo [...]. De facto, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 265 -266).

O ser humano é um ser social, que se constitui nas relações sociais que se concretizam nas práticas sociais. Segundo Pino (2005), as relações sociais são um sistema complexo de posições e papéis sociais, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas que se esperam deles em razão desta posição. Podemos citar como exemplo a relação social entre pais e filhos, na qual cada um tem a sua função dentro de um grupo cultural, definidos pela posição que ocupam em relação ao outro.

As relações sociais se concretizam nas práticas sociais, na forma como um grupo social entende que deva ser as relações entre as pessoas. As funções mentais superiores, definidoras da personalidade humana consciente se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais de seu grupo cultural. Voltando ao exemplo dado, dentro das práticas sociais o pai exerce uma função determinada culturalmente, que está relacionada dialeticamente à função

exercida pelo filho. O produto das práticas sociais é convertido, mais tarde, em funções psíquicas e passam a regular internamente a conduta da pessoa.

As relações sociais internalizadas formam as funções psíquicas superiores, que em uma síntese superior constituem a estrutura social da personalidade humana consciente da pessoa.

A criança nos primórdios de seu desenvolvimento vale-se das funções naturais, ou seja, do seu aparato biológico e instintivo para estabelecer uma sociabilidade com os adultos ao seu redor, vital para a sua sobrevivência e satisfação de suas necessidades básicas de modo direto, sem grandes transformações em seu mundo. As funções naturais “se apoiam em sistemas relacionais percepto-sensoriais simples, diretos, visando o bem-estar biológico. A existência de tais funções está marcada nas estruturas genéticas da espécie e seu desenvolvimento é entendido como *biogênese*” (BARROCO, 2007, p. 247, grifo da autora).

À medida em que a criança se desenvolve, envolta em um meio histórico-cultural, vai adquirindo formas, de início rudimentar, de expressão e comunicação. A princípio, a criança relaciona-se com o mundo de vivências criado pelo adulto. O adulto é o centro de qualquer situação no primeiro ano de vida da criança. Porém, a partir do sexto mês de vida a criança sente uma necessidade específica de comunicar-se caracterizada pela busca ativa de contato, não somente com os adultos, mas também com as crianças de sua idade. Essa busca é manifestada por meio de balbúcio, do sorriso, de estender os braços para que lhe ponham no colo e pelo choro quando se afastam dela. (VIGOTSKI, 1933/1996).

A imitação, que se inicia por volta dos dois anos, representa um salto na aquisição das funções psíquicas superiores, pois possui a qualidade de imitação humana, na qual a criança representa situações do seu convívio com os adultos do seu meio social. Segundo Barroco (2007) “é a partir daí e pelo processo inicial de imitação, sob todas as suas formas, que o broto da humanização emerge” (p. 250). Para Vigotski (1931/2000), a imitação configura-se como um processo complexo de desenvolvimento e uma das vias fundamentais no desenvolvimento da criança.

Barroco (2007) diz que “o homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediatas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo” (p. 245). Para tanto, utiliza-se de um sistema de signos, que possibilitará a formação do psiquismo propriamente humano, que passará a regular suas ações e permitirá a sua vivência junto aos demais seres humanos. Dessa forma, o ser humano domina cada vez mais novas formas de refletir a realidade por meio da experiência abstrata racional, transpondo o limite das experiências imediatas, o que caracteriza a singularidade fundamental da sua personalidade consciente.

1.2 O processo de constituição humana da criança com deficiência

Segundo Vigotski a lei do desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência mostra-se diante de nós como uma lei única, ou seja, o desenvolvimento cultural de todas as crianças está condicionado às mediações sociais vivenciadas por elas. Porém, nas crianças com desenvolvimento a termo, o desenvolvimento biológico e o cultural seguem um mesmo ritmo e se entrelaçam, promovendo o desenvolvimento integral da criança, enquanto que, no desenvolvimento das crianças com deficiência essas duas linhas não coincidem o que dificulta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1929/2012; 1931/2012).

O desenvolvimento cultural das crianças com deficiência passa por impedimentos referentes ao defeito orgânico, mas também pela condição social em que a criança é colocada. Para Vigotski (1929/2012), o defeito, ao provocar uma instabilidade no biológico do ser humano, fazendo o afastar-se do tipo considerado padrão, modifica a trajetória do processo de constituição das funções psicológicas superiores, uma vez que a relações sociais, fonte das funções psicológicas superiores, estão postas para uma pessoa “normal”. No entanto, a deficiência, no que se refere ao seu aspecto biológico, não atua por si mesmo. Os conjuntos de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade provocarão o decréscimo na sua vida social, na sua participação na sociedade, nos papéis sociais que lhe são atribuídos e nas oportunidades que lhe serão concebidas, as quais são afetadas pelas suas supostas limitações (VIGOTSKI, 1929/2012). Portanto, uma criança com deficiência não é uma criança menos desenvolvida, é uma criança que se desenvolveu de outro modo, por outros meios (VIGOTSKI, 1929/2012).

A nossa sociedade foi criada para as pessoas de “padrão normal” de desenvolvimento, os instrumentos e símbolos atendem a essas pessoas, o que coloca as pessoas com algum tipo de deficiência numa posição de inadequação para essa sociedade. A sociedade capitalista valoriza nas pessoas a sua força de trabalho, a sua capacidade de produção. Nessa perspectiva, a educação é voltada para preparar as crianças para o mercado de trabalho, desenvolvendo nelas as habilidades e competências que lhes farão trabalhadores produtivos e bem adaptados à sociedade. Uma criança com deficiência é vista pelo mercado de trabalho como alguém que não atingirá o padrão de produção dos ditos “normais” então, a ela são oferecidas formas diferenciadas de educação para que desenvolva habilidades mínimas necessárias à inserção no mercado de trabalho, com ocupações que requerem menos habilidades, como por exemplo pregar etiquetas nas embalagens, ou ocupações que estão indiretamente ligadas à produção, como, por exemplo, separar correspondência, preencher envelopes e outros.

Faz-se necessário pensar e implementar uma educação que contribua para a superação da sociedade de classes e de todo o sistema socioeconômico sob o qual ela se institui. Vigotski (1925/2012) criticava a educação de sua época, afirmando que ela preparava inválidos e defendia uma educação laboral baseada em elementos coletivos de organização, que levaria o indivíduo à independência e à formação social.

O ensino escolar, portanto, é prioritário para o desenvolvimento das qualidades humanas, desde que intencionalmente organizado, sendo condição básica para a assimilação e internalização de instrumentos cognitivos e conceitos científicos produzidos ao longo da história humana, permitindo participação consciente na sociedade (SFORNI, 2003). O papel da escola é essencial à transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas propriamente humanas, contribuindo para a formação da personalidade humana consciente do educando, sendo o professor o organizador do meio social educativo (VIGOTSKI, 1924/2003), o profissional responsável por estabelecer intencionalmente a relação da criança com o conhecimento científico, favorecendo o desenvolvimento da memória, da percepção, da atenção voluntária, do raciocínio dentre outras funções psíquicas superiores.

A posição de inferioridade que a criança com deficiência ocupa na sociedade implica no seu desenvolvimento, dificultando o seu acesso à cultura. Muitas vezes, a criança com deficiência é vista, erroneamente, como incapaz e carente de todo o tipo de ajuda, o que justifica o fato de algumas escolas ou programas voltados para a educação especial elaborarem um programa reduzido, com métodos facilitados e simplificados. O papel da escola, principalmente no que se refere ao trabalho com a criança com deficiência, deve ser a tarefa de uma criação positiva de formas de trabalho próprias que respondam às particularidades da educação da criança. Segundo Vigotski (1924/2012, p.55, tradução nossa) “nosso ideal não é envolver com algodão o ponto debilitado e protege-lo das contusões da vida, mas ampliar os caminhos para a superação do defeito, para a sua supercompensação”.

E nesse sentido, então, a formação de professores é fundamental para dar conta de orientar o pensar e o agir desse educador, pois a ele caberá encontrar as formas próprias que respondem as particularidades das crianças com deficiência.

1.3 O papel da escola no processo de humanização das crianças

Como dito anteriormente, o ensino escolar é prioritário para o desenvolvimento da personalidade humana consciente. A escola é uma esfera privilegiada de relações sociais e consequentemente, encontra espaço e lugar na vida humana, garantindo ao educando condições

de apropriar-se do mundo à sua volta, ter acesso aos conhecimentos sistematicamente acumulados e avançar no seu processo de constituição da personalidade humana consciente.

O processo de educação é condição fundamental para o processo de formação das qualidades humanas, se considerarmos a importância que os outros seres humanos têm na mediação com a cultura, seja no emprego dos instrumentos ou transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Para constituir-se como ser genérico, o ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada. A importância da educação no processo de constituição da personalidade humana consciente das pessoas já foi muito bem ressaltada por Saviani (1997), Duarte, (1993), Facci (2004), Leontiev (2014), Vigotski, (1924/2003; 2010) e outros. Nesse sentido, Mello (2000) coloca seu entendimento sobre como se dá o processo de humanização entrelaçado com o processo de educação:

[...] entendemos que o processo de humanização se dá como processo de educação, seja aquele realizado assisticamente em todas as modalidades da prática social dos homens, seja aquele processo sistematizado, necessariamente marcado pela intencionalidade através da apropriação do conhecimento sistematizado, não-cotidiano. Em outras palavras, entendemos a educação como acesso à possibilidade máxima de apropriação do gênero humano, do máximo de humanidade desenvolvida social e historicamente [...] (MELLO, 2000, p. 63).

Vigotski (1924/2003) considera insuficiente o critério de que a vida, por si só dê conta de produzir um ser humano resistente e vital, por dois aspectos. Primeiramente, o objetivo da educação não é o de adaptar o sujeito ao ambiente já existente e sim, criar nele um olhar que ultrapasse o seu meio. Em segundo lugar, devemos considerar que os elementos do meio social podem contaminar de modo nocivo e funesto o processo de humanização das crianças, visto que são seres em processo de formação.

É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, e que nossa meta não é inocular virtudes escolares especiais, mas comunicar hábitos e capacidades de viver. [É verdade que] a incorporação à vida é nosso objetivo final, mas na vida há hábitos muito diferentes e esta incorporação pode ter características muito diversas. [...] portanto, não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 77)

Teixeira e Mello (2016) apoiadas nos estudos de Heller (1997) classificam a educação como parte da esfera complexa da atividade humana, contemplando o que está além do ato de sobrevivência, a formação da personalidade humana consciente das pessoas. As atividades complexas resultam de um nível de elaboração mais profundo, que estão além das atividades cotidianas, portanto, para a realização ou internalização necessitam de uma atitude dirigida intencional, refletida e planejada da consciência e dos conhecimentos. Não se trata de criar um

ambiente artificial descolado da sociedade, mas selecionar dentre as práticas culturais as que melhor contribuem para a formação de um ser humano emancipado, sem ocultar a sociedade real com suas desigualdades e lutas de classes.

Desse modo, cabe ressaltar o objetivo do trabalho educativo como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p. 17).

Para Leontiev (1978, p. 273) “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Compreender a importância dessa afirmação redimensiona o trabalho intencional do professor na escola. Leontiev defende que “[...] esta relação entre o progresso histórico e progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Na educação da criança com deficiência, seja qual for a deficiência ou o nível de comprometimento em que se apresenta, deve ser garantido a oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, convertendo-os em seu plano particular, privado; tanto os valores e saberes do convívio cotidiano como os conhecimentos mais elaborados pertencentes à esfera da ciência, das artes e filosofia (BARROCO, 2007).

Vigotski defendeu a educação social da criança com deficiência, baseado no “método da compensação social da deficiência natural”. Para o autor, “a educação especial deve estar subordinada ao social, deve estar ligada a ela e, mais ainda, deve fundir-se organicamente a ela, incorporá-la como parte componente” (1924/2012, p.81). Para isso, são necessários técnicas pedagógicas, recursos e métodos especiais e somente um conhecimento científico da técnica pode formar um autêntico pedagogo especialista em educação especial.

No que tange à educação infantil, Vigotski defende que ela seja orientada para a inclusão social da criança surda. Entendo que este princípio, nos dias atuais, deve abranger todas as crianças com ou sem deficiência. Segundo o autor

[...] na instituição pré-escolar o trabalho com a criança surda-muda se estrutura, fundando-se amplamente na educação social. A ideia central consiste em que a educação se considera como parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade, através da sociedade e para a sociedade: tal é o fundamento da educação social [...] o meio social e sua estrutura são o fator decisivo e final

de todo o sistema educativo [...] por esse motivo, também a escola se identifica como um aparato da educação social, como um lugar e um modo de organizar as crianças na vida circundante. (VIGOTSKI, 1925/2012, p. 125-126, tradução nossa)

Ao considerar o meio social como um fator decisivo e final no processo educativo, Vigotski (1924/2003) o concebe como uma parte importante da dinâmica no desenvolvimento da criança. À medida em que a criança se modifica, modificam-se também as suas relações com o seu meio social. A relação da criança com o seu meio social pode ser estudada por intermédio de suas vivências, como situações concretas. A vivência é uma unidade na qual o meio, de forma indivisível, está representado naquilo que se vivencia.

Em se tratando do trabalho docente frente às demandas da inclusão, podemos dizer que uma criança que tem seu desenvolvimento prejudicado pela deficiência apresenta uma visão de mundo distorcida, seja pela situação de inferioridade em que é colocada ou pela falta de acesso aos serviços e produtos destinado a melhoria de qualidade de vida, e por isso, necessita muito mais da mediação pedagógica do que as crianças sem deficiência (GINDIS, 1995). Neste caso, a educação somente se efetivará como inclusiva se houver uma diminuição da distância entre o que foi produzido historicamente pelo gênero humano e a apropriação e objetivação pelo sujeito particular.

1.4 Indicadores teóricos para formação continuada de professores com vistas à inclusão da criança com deficiência

Em consonância com o papel da escola no processo de humanização das crianças, o processo de formação de professores, seja ele inicial ou continuada, constitui-se como essencial para que o/a professor/a se aproprie dos objetos de seu trabalho, bem como contribui para a humanização do/a professor/a enquanto gênero humano em constante desenvolvimento, fornecendo meios para que exerça uma prática pedagógica emancipadora.

Como discutido na introdução, a formação inicial revestida de uma concepção neoliberal de humanização, efetiva o seu processo na centralidade do sujeito ignorando as circunstâncias concretas de sua existência. As formações, de um modo geral, valorizam o “saber fazer”, também denominado de “competências”, em detrimento da teoria, da objetividade e da racionalidade, desprezando os conhecimentos clássicos e universais (DUARTE, 1998). Essa formação voltada para o ensino das técnicas, supervaloriza a prática e contribui para a alienação do trabalho do professor, que por não ter consciência do trabalho criativo - no sentido de que o

professor cria/elabora as estratégias de ensino - e nem os conhecimentos vitais – científicos, filosóficos, éticos e estéticos - que requer esta profissão. O/a professor/a se dedica, então, a reproduzir práticas cotidianas fundamentadas no senso comum ou torna-se um mero consumidor de pacotes de processos educativos produzidos por terceiros e desvinculados da realidade que o profissional e as crianças estão inseridas (CAVALCANTE; CARNEIRO, 2016).

Gatti (2013) ao apontar as fragilidades formativas das licenciaturas sinaliza a existência de uma crise educativa mundial, relativa aos modelos de formação inicial de professores para a educação básica, que não se configura igual pelos países. Essa “crise” nada mais é, do que o impacto da lógica empresarial na formação de professores imposta pelas demandas neoliberais, a qual propõe uma política de formação de professores voltada para as técnicas de nível médio e de simples execução, o que deixa claro que as reformas educacionais, no Brasil, seguem as orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)) que visam a manutenção e fortalecimento da ordem social vigente.

Diante de uma formação inicial precária, as perspectivas dos organismos internacionais quanto à formação continuada configuram-se como um meio de preencher as lacunas deixadas na formação do professor. No entanto, a formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo de formação humana, visto que a educação, sendo parte da sociedade participa da dialética de reestruturação e ressignificação das práticas sociais. Se por um lado a formação profissional é determinante para um conjunto de conhecimentos e domínio teórico, metodológico e técnico, por outro é via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que o/a professor/a possa realizar o seu trabalho. Conhecer com rigor, cientificidade e criticidade as dimensões técnicas e as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre torna-se condição essencial para a edificação de uma nova ordem social (MARTINS, 2009).

Sendo fiel à teoria histórico-cultural e à sua base no materialismo histórico e dialético, compreendo o processo de formação docente vinculado às dimensões ontológicas do trabalho. Nessa compreensão, o trabalho é entendido como uma atividade humana intencional, orientado por objetivos visando atingir um determinado fim. Sendo assim, o trabalho docente e todos os demais trabalhos humanos não possuem um fim em si mesmo, mas são mediações para alcançar determinado fim. Em se tratando de trabalho docente, o fim a ser atingido é o desenvolvimento da personalidade humana consciente de outra pessoa.

Na atividade do trabalho, o ser humano modifica a natureza e produz a si mesmo. Para Marx (2002, p. 211 apud MORETTI; MOURA, 2010, p. 347), o trabalho é “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

O trabalho em sua dupla dimensão – objetiva e subjetiva – garante a existência não apenas da vida individual, mas de toda a sociedade, expressando a sua centralidade em todas as esferas da existência humana. No trabalho docente a dimensão subjetiva se expressa nas expectativas, significações e sentidos que o professor atribui à sua prática pedagógica. Simultaneamente, a dimensão objetiva é expressa nas finalidades e demandas que a sociedade impõe para a educação.

Em coerência com tal referencial, Moretti e Moura (2010) entendem “que é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui-se professor” (p.347). Segundo Martins (2009, “a atividade docente subordina-se ao desenvolvimento humano genérico de seu autor, uma vez que seu produto outra coisa não é, senão, a promoção desse desenvolvimento junto a outros indivíduos” (p. 463).

Lima e Facci (2012) afirmam, baseadas em Marx, que o trabalho representa a atividade em que o ser humano cria condições de sociabilidade humana por meio da relação com os outros seres humanos e com a realidade objetiva. Seguindo este pensamento, as autoras se referem ao professor de educação especial como aquele que, ao realizar a atividade pedagógica, relaciona-se com a realidade externa e cria na criança a possibilidade de internalização daquilo que o ser humano já produziu.

Ao criar as possibilidades de internalização da cultura, ou seja, ao organizar o ambiente educativo o professor exterioriza conteúdos subjetivos e objetivos, porém, considerando as reais condições de vida, organizada com base no capital que promove o rompimento entre a subjetividade das pessoas e suas condições objetivas de existência, as possibilidades de humanização emancipadora das pessoas são esvaziadas. A dimensão subjetiva do trabalho torna-se uma mera execução de “tarefas” com a finalidade de obtenção de meios para a sobrevivência. Enquanto que as dimensões objetivas refletem, não os interesses de quem a executa, mas o interesse das forças hegemônicas ligadas ao capital.

O empobrecimento do trabalho promovido pela alienação se expressa tanto na sua dimensão objetiva quanto subjetiva. No plano da primeira, revela-se no não atendimento da função social precípua da atividade, isto é, no seu boicote! No plano da segunda, na expressão dos sentimentos de falta de sentido e de

impotência, na perda de ideias, na desesperança e, conseqüentemente, numa valoração negativa da própria vida em sociedade (MARTINS, 2009, p. 464).

O esvaziamento do trabalho docente somente pode ser debelado com investimento na formação de professores com sólida formação filosófica, ético-política, teórica e metodológica-técnica, edificando a unidade subjetividade-objetividade, isto é, motivo-finalidade das ações desempenhadas pelos professores (MARTINS, 2009).

Somente a visão de totalidade do processo educativo pode levar o professor a uma práxis transformadora da realidade (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011). É imprescindível para uma educação humanizadora, inclusiva e promotora da emancipação do sujeito que o/a professor/a saiba pensar a sua prática a partir de uma teoria que oriente uma educação voltada para a formação da personalidade humana consciente. A teoria, no caso, consiste nos conhecimentos que contribuem para a organização e utilização dos instrumentos psíquicos, ou seja, a teoria orienta a utilização das ferramentas indispensável à prática profissional.

A teoria histórico-cultural, como bem falado por Teixeira e Mello (2016) é capaz de orientar a prática docente numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano. No entanto, é necessário discutir a relação entre a teoria histórico-cultural e a formação de professores, uma vez que Vigotski não estudou especificamente sobre a formação de professores, porém como já mencionado na introdução há pelo menos três motivos que justificam a adoção dessa teoria numa proposta de formação de professores: a) O fato de o sistema conceitual de Vigotski tratar de uma contribuição à psicologia concreta do homem que explica o processo dialético da formação da personalidade humana consciente; b) Em virtude da teoria explicitar a relação clara entre indivíduo e sociedade e c) apesar de ser uma teoria da psicologia, a educação tem um lugar fundamental na proposta de Vigotski para a formação do “novo homem”, sendo, segundo ele, “a educação é a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona” (VIGOTSKI, 1926/1997, p.144).

A formação continuada de professores para atuação pedagógica inclusiva, fruto das políticas públicas neoliberais e das intervenções dos organismos internacionais às formações continuadas de professores, geralmente, são pontuais, descontínuas e específicas, desconsiderando o contexto histórico e social. Ao que tudo indica, já se consolidou no Brasil uma tendência a dar “receitas” como se houvesse uma homogeneidade entre as dificuldades apresentadas pelas crianças, na qual basta “aplicar” um determinado procedimento pedagógico e o problema se resolverá.

O discurso pedagógico que veicula atualmente em oposição aos métodos tradicionais de ensino ganhou espaço nos documentos e nas publicações da área com ampla circulação entre

os/as professores/as. Segundo Klein (2012) esse discurso travestido de práticas revolucionárias e inclusivas, graças a incorporação de vocabulários e conceitos teóricos que se dizem pretensamente marxistas, tendem a ocultar a fragmentação e a falta de uma concepção teórica consciente. As formações de professores não fogem a esse discurso.

É necessário destacar que uma formação de professores para práticas inclusivas na educação infantil que queira adotar a teoria histórico-cultural como sua teoria principal – digo principal por que ela não tem que ser necessariamente a única – não pode se restringir apenas aos fundamentos apresentados nas obras de Vigotski sobre “Defectologia”. Diferente disso, torna-se necessário que o/a professor/a de educação infantil conheça primeiro o sistema conceitual geral da teoria para, posteriormente, estudar as obras sobre o desenvolvimento humano atípico. Isso se explica pelo fato do autor conceber a “psicologia da criança com deficiência, juntamente com a neuro – e a psicopatologia dos adultos como um aspecto da teoria geral do desenvolvimento humano” (KOZULIN, 1999, tradução nossa)

Em uma proposta de formação de professores sob a perspectiva da teoria histórico-cultural deve-se primeiro possibilitar aos/as professores/as o conhecimento da teoria e de seu conceito chave que é a dialética e depois possibilitar o conhecimento dos demais conceitos dessa abordagem, não de forma isolada, como já acontece nos cursos de formação de professores e nas publicações destinadas a esses profissionais da educação básica (KLEIN, 2012), mas formando um todo organizado. E por onde seria melhor começar a estudar a teoria de Vigotski? Segundo Delari Jr (2009) o melhor é começar pelas leituras do próprio autor. No entanto, há a necessidade de uma leitura introdutória, que sugiro que seja “Vigotski: uma síntese” de René van der Veer e Jaan Valsiner. Os autores, nesta obra, fazem uma síntese dos 10 anos de produção científica de Vigotski, considerando a dialética e a historicidade que envolve a produção de uma teoria.

Os motivos que levaram Vigotski, juntamente com Luria e Leontiev a elaborarem a teoria histórico-cultural estava intimamente relacionado ao momento histórico vivido na antiga União Soviética, após a revolução de 1917. Imbuídos por um sentimento coletivo de criar uma nova psicologia para um novo homem e uma nova sociedade, tomaram o materialismo histórico e dialético como base teórica e metodológica para a criação de uma psicologia científica dialética, que visa compreender o complexo processo de formação do psiquismo humano, superando as visões reducionistas e a-históricas do ser humano.

Como já mencionado por Teixeira e Barca (2017), os trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev possuem um caráter coletivo e base epistemológica comum, no entanto, tomaram rumos diferentes na explicação do psiquismo humano. Dessa forma, sugiro que se tome como

referência para esse trabalho somente o sistema conceitual elaborado por Vigotski, pelo fato da educação ter um lugar fundamental na proposta desse autor.

Portanto, uma formação de professores, para ser coerente com a teoria histórico-cultural, deverá iniciar a discussão partindo do geral para o mais específico. Desse modo, exponho os indicadores teóricos dessa abordagem na seguinte ordem: a) os princípios gerais da teoria histórico-cultural; b) os princípios éticos da obra de Vigotski – valor maior que subsidiou a produção científica; c) contribuições do sistema conceitual de Vigotski para uma formação crítica de professores; d) contribuições da “Defectologia” de Vigotski para a educação da criança com desenvolvimento atípico.

1.4.1. Princípios gerais da teoria histórico-cultural

Vigotski, historicamente, recria sua produção e uma visão sistemática das contradições que geram seu legado mais avançado, mesmo que inacabado. Segundo o psicólogo Delari Jr (2017), a Psicologia em crise hoje poderia dialogar com os textos de Vigotski no que se refere aos critérios metodológicos. A metodologia reflete criticamente sobre as próprias condições de possibilidades para que o conhecimento se dê, ao mesmo tempo em que organiza e efetiva as possibilidades sociais para se conhecer a realidade humana, teorizar sobre ela e transformá-la (DELARI JR, 2015).

Para os estudos e a teorização na abordagem histórico-cultural, os princípios gerais são fundamentais, e devem ser aplicados de forma articulada e indissociáveis.

A psicologia como ciência necessita que se defina o seu objeto de estudo. Vigotski propôs que o objeto de estudo seja a dialética do humano ou o desenvolvimento social da personalidade humana consciente, engendrada historicamente.

Uma vez definido o objeto de estudo da psicologia, é necessário também estabelecer uma relação causal do objeto com aquilo que é capaz de explicar sua origem histórica. Desse modo, na “nova psicologia” o princípio explicativo da personalidade humana consciente é a existência social em seu devir contraditório, multideterminado, ou seja, as relações sociais que as pessoas participam.

Segundo Vigotski a relação do objeto de estudo com seu princípio explicativo não é direta, mas mediada por uma unidade de análise. Essa unidade dialética presente tanto no objeto de estudo quanto no princípio explicativo é o significado da palavra ou palavra significativa – “o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 347)

O modo de proceder a análise, em Vigotski, consiste em buscar saber as causas dos processos estudados em sua dinâmica. A opção pelo método genético-causal torna-se fundamental para proceder a análise, diante da necessidade de compreender o desenvolvimento social de formação da personalidade humana consciente em sua gênese, como um processo complexo, com periodicidades, marcado por crises, saltos, involuções e revoluções.

A clareza teórica é fundamental para pensar a formação de professores e a articulação entre os princípios metodológicos da teoria com os objetivos e finalidades da formação continuada e da própria educação. Sendo a gênese social da personalidade humana consciente o objeto de estudo da teoria histórico-cultural, os objetivos e finalidades da formação continuada de professores, que pretendam se orientar por essa teoria, não poderá ser outro senão a intervenção intencional e planejada na gênese social da formação da personalidade humana consciente do/a professor/a frente ao seu trabalho educativo, de modo a contribuir para que ele/a, por meio dos conhecimentos internalizados na formação, possa organizar um ambiente social educativo que favoreça a formação da personalidade humana consciente das crianças, incluindo as que possuem algum tipo de deficiência.

Ao mesmo tempo em que as relações sociais se apresentam como princípio explicativo da personalidade humana consciente, elas se constituem como fonte das funções psicológicas superiores que em uma síntese superior dão origem a personalidade humana consciente. As formações continuadas de professores reproduzem relações sociais intencionalmente organizadas, com finalidades e objetivos, como mencionado acima, o que faz das formações continuadas de professores um meio privilegiado de contribuição para a formação desse profissional.

Sendo assim, somente é possível saber se as formações estão cumprindo ou não com seus objetivos por meio das expressões dos professores, por meio de suas falas significativas e de suas práticas pedagógicas, ao passo que para o professor os resultados de seu trabalho pedagógico se revelam nas expressões das crianças.

1.4.2. Os princípios éticos da produção científica de Vigotski

Vigotski, pautado nos princípios marxistas e na síntese das demais tradições filosóficas as quais se filia, produziu uma obra sob uma ética “humanista” no seu sentido *lato sensu* (DELARI JR, 2009, p. 4). Ao se referir a ética na obra de Vigotski, Delari Jr (2009) está se reportando ao campo dos princípios e valores mais gerais, que dizem respeito à reflexão do homem sobre as consequências boas ou ruins de suas ações no plano individual e/ou coletivo.

A ética humanista de Vigotski se difere do humanismo cristão de Carl Rogers, bem como do humanismo ateu de Jean Paul Sartre, mas tem em comum com eles o princípio de tomar o ser humano e a realização de suas potencialidades como um valor que não pode deixar de ser considerado como imprescindível e inalienável ao seu projeto de psicologia. Para esse autor, o foco ético está em uma realização humana coletiva, junto aos nossos semelhantes, na qual as potencialidades humanas só se desenvolvem em relações sociais com os outros.

Não se trata de um humanismo ingênuo que desconsidera a dialética dos atos humanos, tornando tudo como um valor maior. Os bens e os males da humanidade fazem parte do que somos individual e coletivamente. Aqui não se trata da ética humanista pautada nos critérios ingênuo de homem essencialmente bom e nem em uma visão liberal do ser humano, focada na existência individual e na liberdade inata, o chamado livre arbítrio, o qual somos livres para fazer as nossas escolhas e responsáveis pelos nossos sucessos e fracassos individuais.

Na ética de Vigotski, segundo a compreensão de Delari Jr (2009), podemos elencar três ações básicas do ser humano, a qual a teoria histórico cultural valoriza em sua tese e busca construir por meio de sua prática social. São elas: a superação; a cooperação e a emancipação.

As três ações estão interligadas de modo que para haver superação, para irmos além de nossos limites atuais é necessário que haja condições concreta para tal. A superação, também pode ser entendida como a “compensação” que Vigotski trata em alguns textos de “Obras Escogidas - Tomo V”. A superação é a ação necessária para que a criança com alguma deficiência vença a sua dificuldade e se desenvolva em direção a uma personalidade humana cada vez mais consciente. Uma das principais condições concretas para a superação humana é a cooperação entre as pessoas. A cooperação defendida pela teoria histórico-cultural é antagônica à competição, tão valorizada pela ideologia liberal. Enquanto a segunda prega que o indivíduo só é capaz de se superar derrotando, subjugando e aterrorizando o outro, a primeira supõe que até para nos tornarmos um indivíduo e sobrevivermos, principalmente, nas primeiras fases de nossa vida, necessitamos da presença e do cuidado da outra pessoa para conosco. São muitas as situações em que a superação dos limites depende da cooperação de outra pessoa. Para aprender um novo idioma, aprender a dirigir um automóvel ou mesmo a tocar um instrumento musical.

Porém, nem toda a ação colaborativa para o bem de um certo grupo é para o bem da humanidade, como exemplo, podemos citar o crime organizado, a formação de cartéis monopolistas, a cooperação fascista. Nesses casos as ações conjuntas não levam em conta uma cooperação mais generalizada e uma superação mais elevada, o que têm em comum é a cooperação de um coletivo para obter mais vantagens pessoais ou corporativas e prevalecer-se

sobre os demais. Cabe, então, articular os critérios da superação e da cooperação, próprios da teoria histórico-cultural com a emancipação humana, o terceiro e decisivo critério, por se tratar do valor ético da conquista e manutenção da liberdade, no seu sentido mais profundo e substancial.

Para a teoria histórico-cultural não há liberdade humana que possa ser construída sem a relação com o outro. Não se trata aqui de um conceito de liberdade pautado fundamentalmente numa concepção individualista de mundo, sustentadas por um discurso naturalista, no qual as diferenças individuais são atribuídas à herança genética-molecular, e os méritos das pessoas são tratados como dons, desvinculados da educação social ou desenvolvimento histórico. Cabe destacar que o conceito de “liberdade/emancipação em Vigotski” (DELARI JR, 2009, p. 6) trata-se em primeiro lugar de uma conquista e não de um pressuposto e em segundo lugar, é uma conquista que se obtém cooperando com alguém e não sozinho.

Como já discutido em outros momentos desse trabalho, o bebê ao nascer é totalmente dependente das pessoas ao seu redor. Ele nasce em um mundo social e só se mantém vivo por meio dos cuidados das outras pessoas. Assim pela mediação do outro, ele vai tomando consciência da sua própria existência, vai se diferenciando e se subjetivando, construindo a sua personalidade e assumindo um lugar específico no meio social do qual faz parte. Portanto, o bebê humano não nasce livre, nem autônomo, ele necessita passar pelo processo de desenvolvimento humano para conquistar maior autonomia, liberdade de pensamento e de ação e até mesmo a independência afetiva. É nessa concepção que a liberdade é construída pela relação com o outro.

O conceito de liberdade está intimamente ligado ao ato volitivo de tomada de decisões. Ao tomar uma decisão entre duas opções, o sujeito tem que decidir entre o que fazer, que representa, também, deixar de fazer algo, nessa relação conflituosa entre o ganhar/ perder, fazer/deixar de fazer está posta a possibilidade de superação do ser humano em relação aos determinantes de cunho estritamente condicionado pelos estímulos do meio. O conceito de liberdade aliado ao processo de tomada de consciência crítica pode levar a superação das paixões, das superstições, de receios, ideias e afetos que nos imobilizam por não conhecermos as causas reais das coisas.

Não podemos deixar de mencionar, que a busca da liberdade contradiz a escravidão e a dependência crescente que o homem mantém com as coisas por ele produzidas, mas que lhe é expropriado pelo sistema capitalista. Essa contradição é apenas uma ponta da contradição muito mais geral e totalizante, que subjaz ao sistema vigente em nossa sociedade, que só poderão

encontrar solução por meio da transição para uma nova ordem social, em uma nova forma da organização das relações sociais.

Concluimos, portanto, que a ética “humanista” (DELARI JR, 2009, p. 4) da teoria histórico-cultural implica um movimento de negação dos valores dominantes na sociedade, o que consiste num desafio para formação de professores. A sociedade atual, com uma frágil democracia e fortemente controlada pelos organismos internacionais, impõem a lógica mercantil no campo da educação e consequentemente essa lógica passa a orquestrar a formação de professores, cuja palavras de ordem foram e continuam sendo: qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes (SAVIANI, 2013).

A teoria histórico-cultural configura-se como um agir contra hegemônico, dentro dos limites histórico dos valores. “A história implica contradições e lutas entre projetos políticos e valores diversos, só em meio a tal contradição a realização e/ ou a transformação dos nossos valores podem ocorrer” (DELARI JR, 2009, p. 10). Uma formação de professores sob o enfoque da teoria histórico-cultural, orientada por uma ética “humanista” deve avaliar criticamente a possibilidade de agir em conformidade com seus princípios e a tensão que isso envolve, tendo clareza da existência de contradições entre as ações a favor do desenvolvimento humano e as ações que os restringe. As metas e os desafios propostos na formação de professores devem ser condizentes com as possibilidades concretas de transformação da situação social, dentro de um dado momento histórico. Propor metas inalcançáveis ou repetir apenas o já alcançado são ações que geram frustrações e não possibilitam a superação dos limites individuais e coletivos (DELARI JR, 2009).

Até aqui discuti os princípios éticos da produção científica de Vigotski, entendendo a ética como um valor maior da realidade humana, que organiza nossa forma de agir e viver. Uma formação de professores que se pretenda orientar pela teoria histórico-cultural não pode ignorar os princípios éticos de sua construção, os princípios que orientaram seu método em busca de suas metas, dimensionando as metas atuais, os objetivos da formação de professores no horizonte dos limites e possibilidades históricos.

1.4.3. Contribuições do sistema conceitual de Vigotski para uma formação crítica de professores

A educação tem um papel fundamental no sistema conceitual de Vigotski. Teixeira e Barca (2017) explicam que diferentemente de outras teorias que tem sido utilizada para orientar

o pensar e o agir docente na educação, Vigotski colocou a educação no centro do seu sistema teórico. Delari Jr (2009) também aponta que a educação tem um lugar fundamental na proposta de Vigotski para uma nova psicologia. O que implica conceber que só o ser humano é capaz de educar-se, de aprender com a experiência histórica das gerações precedentes e assim constituir as suas vivências como ser singular. Entende-se que os processos educativos nas mais diversas relações sociais que o sujeito estabelece – sentido amplo – e nas tarefas específicas da escola – sentido restrito – é essencial para a formação da personalidade humana consciente.

Considero que essas ideias devem integrar o processo de formação de professores, na sua existência relacional, real e objetiva. Isso implica trazer à discussão a dialética singular-particular-universal num processo que mobilize as suas vivências (MARTINS, 2009). Nessa perspectiva, um processo de formação continuada de professores da educação infantil que envolve a educação de crianças com desenvolvimento atípico deve seguir o mesmo processo da formação continuada em geral, uma vez que contribuindo para o desenvolvimento social da personalidade humana consciente do/a professor/a esta se repercutirá em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento da personalidade consciente da criança.

1.4.3.1 O Objetivo da formação continuada de professores

Segundo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada” a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores e tem como principal objetivo a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, por meio da realização de atividades de estudos e ações diversas para além da formação mínima exigida para o exercício do magistério (BRASIL, 2015). Portanto, posso dizer que a formação continuada ao envolver a personalidade humana consciente do professor, com seus valores e conhecimentos acumulados, envolve relações sociais profissionais intencionalmente organizadas e orientadas a uma meta: refletir sobre as práticas educacionais e buscar o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político, dizendo de outro modo, buscar a superação dos limites da atuação profissional.

Vigotski em sua obra priorizou os estudos das funções psicológicas superiores e sua compreensão avançou a uma concepção na qual tais funções só podem ser compreendidas em sua totalidade, ou seja, na relação das partes com o todo. Para o autor, essa totalidade é a

personalidade humana consciente (1929/2000; 1931/2000), sendo a pessoa mais importante que as suas funções psíquicas em separado, uma vez que as funções só existem na pessoa, pois é ela que coloca suas funções em função da organização geral de sua personalidade consciente (TEIXEIRA E BARCA, 2017). No entanto, como disse o próprio Vigotski (1931/2000) a personalidade não pode ser confundida com cada função particular, nem se trata de uma somatória de todas, mas uma síntese de ordem superior no qual o conjunto tem propriedades singulares e leis específicas com relação ao funcionamento de cada parte.

Para ajudar pensar a finalidade da formação docente, trago uma proposição de Vigotski, levantada por Delari Jr (2009) e Teixeira e Barca (2017), que foi formulada nos anos finais de sua produção científica. Trata-se da ideia de que para o autor, o desenvolvimento da personalidade como um caminho para a liberdade. Nas palavras de Vigotski “uma grande imagem do desenvolvimento da personalidade: [é] um caminho para a liberdade” (1932/2010, p. 92-93). O valor da liberdade/emancipação já foi discutido neste trabalho nos princípios éticos da obra de Vigotski. Aqui, eu os retomo com a intenção de interligar os princípios da teoria de Vigotski com a compreensão do que seja docência nos documentos oficiais brasileiros.

Segundo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada” (BRASIL, 2015), a docência é compreendida como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e internalização de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos advindos dos conhecimentos inerentes à uma sólida formação científica e cultural e, pelo diálogo constante com diferentes concepções de mundo. Ainda segundo as diretrizes constitui-se como princípio da formação do profissional do magistério o

[...] compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a *emancipação dos indivíduos e grupos sociais*, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto contrária a toda a forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

Dessa forma, é bom esclarecer que a emancipação em Vigotski não se trata de uma concepção individualista, mas sim de uma visão coletiva no seu sentido mais profundo e substancial, como uma construção da humanidade. Nessa concepção não há liberdade individual se o coletivo está aprisionado por um modo de produção que os aliena e expropria.

De acordo com Teixeira e Barca (2017, p. 8) “se o horizonte da classe trabalhadora é a liberdade, a emancipação, este deve ser o horizonte de formação social da personalidade

consciente das crianças que frequentam turmas de educação infantil de instituições escolares públicas em nosso país”, assim sendo, a formação de professores para trabalhar com essa etapa da educação deve seguir o mesmo horizonte. O desafio da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é contribuir para a formação de valores, éticos, linguísticos, estéticos e políticos que se contraponham à lógica do capital, ao humanismo ingênuo e liberal e que estejam comprometidos com a transformação da sociedade.

O objetivo da educação infantil, também deve ser considerado em uma formação de professores para essa etapa da educação básica. Conforme disposto no artigo 29 da LDB e mencionado no capítulo anterior, a educação infantil têm como objetivo a promoção do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Segundo Teixeira e Barca (2017), existe uma compatibilidade entre o objetivo proposto no dispositivo legal e as formulações de Vigotski sobre o desenvolvimento da personalidade humana consciente. Além disso, a concepção de desenvolvimento infantil em uma perspectiva histórico-cultural possibilita a compreensão e a operacionalização desse objetivo de uma forma mais concreta, crítica e dialética. Dentro do sistema conceitual de Vigotski o desenvolvimento humano é caracterizado por seu caráter social e simbólico e ocorre em um processo dialético complexo, com evoluções e involuções, períodos de calma e outros de crises aguda. Sendo assim, para compreender o desenvolvimento humano da criança segundo Vigotski (1931/2012, p. 213) “devemos partir, por isso, das leis comuns do desenvolvimento infantil e depois estudar as suas peculiaridades no referente à criança com deficiência”

1.4.4. A formação continuada do professor de educação infantil e a “Defectologia” de Vigotski

Discuti até aqui os conceitos gerais da obra de Vigotski que podem contribuir para pensar a formação de professores e o trabalho docente frente o objetivo da educação infantil, qual seja, contribuir para o desenvolvimento social da personalidade humana consciente da criança que frequenta uma instituição de ensino pública.

Reitero que Vigotski estudou os processos de desenvolvimento atípico das crianças, no entanto, ele não tinha a intenção de criar um sistema conceitual para a educação dessas crianças separado do seu sistema conceitual geral. Sua intenção era contribuir para a compreensão da dialética do humano concreto em todas as suas contradições. O autor disse, em sua época, que a tarefa consistia em

[...]vincular a pedagogia da infância deficiente (pedagogia do surdo, cego e oligofrênicos, etc) com os princípios e métodos gerais da educação social;

encontrar tal sistema que permita ligar organicamente a pedagogia especial com a pedagogia da criança normal (VIGOTSKI, 1924/2012, p. 59, tradução nossa).

Uma das contribuições mais relevantes de Vigotski para o desenvolvimento da criança que por algum defeito orgânico não possa ocorrer a termo é a visão de que a deficiência é construída socialmente. O que vai determinar se a criança é ou não deficiente são as condições sociais em que ocorre o seu desenvolvimento. Para Vigotski (1929/2012, p. 20, grifo do autor, tradução nossa) “*a criança com defeito não é, inevitavelmente, uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, da formação final de sua personalidade*”. O conhecimento e estudo sobre conceito de compensação social desenvolvido por Vigotski é central, dentro de uma educação inclusiva desenvolvente.

A formação de professores para práticas educativas inclusivas, não pode ignorar que dentro do sistema conceitual da teoria histórico-cultural, o professor “é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 1994/2003, p. 76). Vigotski ao conceber o processo educativo como uma totalidade, como uma síntese dialética, coloca o professor, a criança e o meio social educativo como elementos ativos. “O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (Idem, p. 79). Segundo Teixeira e Barca (2017) o professor é alguém que conduz o processo educativo com bases científica, alguém que está profundamente inserido na organização intencional, planejada, estruturada de ações escolares que componham com o conjunto da sociedade as condições essenciais para a gênese da personalidade humana consciente de seus alunos.

Desse modo, desde de o momento em que é constatado o defeito orgânico na criança, ela passa a assumir uma determinada posição social especial, na família e na escola. Essas relações vão interferir no desenvolvimento de sua personalidade. Sendo assim, o papel do professor é organizar o meio social educativo, de forma que a criança vença o defeito e conquiste a emancipação social. Não se trata de “envolver em algodão o ponto fragilizado, e protege-lo das contusões da vida, mas abrir ao máximo os caminhos para a superação do defeito, a sua supercompensação” (VIGOTSKI, 1924/2012, p.55, tradução nossa).

A organização do ambiente social educativo torna-se ainda mais importante, decisivo mesmo, para o processo de formação da personalidade humana consciente das crianças com deficiência. A superação da deficiência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dependem da qualidade da organização desse ambiente. Dois conceitos teóricos

elaborados por Vigotski podem contribuir para a organização do ambiente de forma inclusiva: “*obutchenie*” e “zona de desenvolvimento iminente”.

Obutchenie é uma palavra russa que no Brasil, segundo Prestes (2012), significa “instrução” ou “situação de ensino”. Trata-se de uma atividade e também de um processo que gera desenvolvimento, portanto, deve-se antecipar ao desenvolvimento. Reiterando que é a *obutchenie* que possibilita ao professor direcionar o trabalho educativo para que as crianças alcancem estágios mais elevados de desenvolvimento.

No conceito de *obutchenie* está contida a ideia de atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo. Segundo Vigotski, o processo de *obutchenie* desperta, no sentido de trazer à vida, uma série de processos internos de desenvolvimento que dependem da intencionalidade e da qualidade das situações de ensino/aprendizagem organizadas pelos professores. Desse modo, segundo Prestes (2012), para Vigotski a atividade *obutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas mais experientes e pressupõe, portanto, participação ativa da criança no sentido de internalização dos produtos da cultura e da experiência humana. Trata-se de uma via de mão dupla, na qual o professor tem a intencionalidade de ensinar e a criança é ativa nesse processo. É necessário que a criança se envolva no processo e tenha a intenção de aprender. Nisso consiste o grande desafio do professor: promover na criança a vontade de aprender.

Outro conceito que se aplica à organização intencional do ambiente educativo é o conceito de zona de desenvolvimento iminente, também proposto por Vigotski, que estabelece a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela faz com o auxílio de uma pessoa mais experiente, seja esse um adulto ou um colega mais experiente. A zona de desenvolvimento iminente diz respeito a possibilidades que podem ou não se converter em desenvolvimento para uma pessoa, o que incidirá em seu desenvolvimento ou não, dependerá das relações sociais vivenciadas por ela. Portanto, o fato de estar iminente não é garantia de desenvolvimento. Essa noção aplicada à educação da criança com deficiência indicará o nível a ser atingido por ela e permitirá ao professor atuar de forma explícita, norteando as ações e mediações entre o conhecimento e a criança, interferindo no desenvolvimento e provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vigotski escreveu sobre a educação da criança cega, surda, surdocegas e com deficiência intelectual. Os seus estudos do início do século passado são pertinentes e contribuem para a educação das crianças com deficiência, na atualidade, devido a formulação de seu sistema teórico propositivo e dialético, que nos permite refletir sob a constituição social do conceito de

deficiência e a superar visões negativas a respeito da educação dessas crianças, contribuindo para uma inclusão real, na qual a criança é vista como capaz de superar “o defeito” e conquistar a “plena validade social”.

Os escritos de Vigotski sobre defectologia, que compõem a publicação intitulada “Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia”, são provocativos e apresentam apontamentos até mesmo para as questões que não eram objeto de discussão da educação de seu tempo. Temas bem atuais, como a escolarização da criança com implante coclear, crianças surdas implantadas com um dispositivo que possibilita a percepção dos sons, vêm sendo discutidos sob o enfoque da teoria histórico-cultural, como é o caso do estudo realizado por Barca (2017) que examina os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear.

Ao longo desse capítulo ressaltai os motivos que levaram Vigotski a pensar na educação das crianças incluindo as crianças com deficiência. Na perspectiva da teoria histórico-cultural o ser humano forma a sua personalidade humana consciente imerso nas relações sociais, produzindo cultura e sendo produzido por ela. A criança com deficiência se desenvolve segundo a mesma lei genética geral do desenvolvimento cultural, porém os caminhos percorridos no seu desenvolvimento se destacam pela originalidade determinada pelo tipo de deficiência e pela posição que a criança ocupa no meio social que ela vive.

Ressaltei o papel da educação, institucionalizada nas escolas, como parte da esfera não cotidiana da atividade humana, imprescindível para o processo de constituição da personalidade humana consciente e destaquei os indicadores teóricos que podem contribuir para uma formação continuada de professores que se pretenda orientar pela teoria histórico-cultural.

Apresentei aqui as bases teóricas que sustentam o presente estudo. No capítulo seguinte, o leitor conhecerá os princípios e procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

2. O MÉTODO

*“Não tenho um caminho novo
O que eu tenho de novo
É o jeito de caminhar”*
(Thiago de Mello)

Neste capítulo destacarei os aspectos gerais dos caminhos metodológicos empregados para atingir o objetivo geral da pesquisa. No capítulo 3, ao apresentar os estudos empíricos que compõem este trabalho, destacarei a metodologia específica utilizada para responder a problemática levantada no início da pesquisa. Toda a estrutura da base metodológica em Vigotski, adotada nesta pesquisa, é baseada nos estudos e interpretações do autor e de seus prosseguidores.

Para uma melhor compreensão dos caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa de campo, apoio-me nos aspectos estruturais criados por Teixeira (2009) para a organização desse capítulo:

- a) A definição e explicitação dos princípios metodológicos que guiaram a pesquisa;
- b) A contextualização do *lócus* da pesquisa, ou seja, as características e condições concretas da estrutura física, dos instrumentos de trabalhos e dos recursos humanos envolvidos na pesquisa.
- c) Os meios utilizados para o levantamento das informações da pesquisa.

2.1 – Princípios metodológicos

A pesquisa na perspectiva da teoria histórico cultural visa compreender os eventos investigados, interpretando-os e descrevendo-os. Investiga as possíveis relações do objeto de pesquisa, integrando-o ao social, focalizando o conhecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Segundo Delari Jr. (2015), a ligação entre os meios do conhecimento científico “caminhos da cognição” e os seus fins “a busca da verdade” tem valor substancial, sendo postulada de modo indissociável. Dizendo de outra forma, para se chegar ao conhecimento científico mais verdadeiro sobre a realidade humana e suas transformações é preciso eleger e produzir as melhores maneiras possíveis de alcançá-lo.

O método coloca-se para a investigação científica como o meio necessário para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento que se aproxima da essência da realidade humana,

contribuindo para a sua transformação em direção à emancipação humana. No dizer de Delari Jr. (2015), “Em uma orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão ‘prática’, como pertinente à transformação daquela mesma realidade” (p. 45).

Na busca pelo conhecimento crítico devemos tomar cuidado com duas concepções que podem ocultar a realidade. São elas: a dogmática, que preza pelo que é tradição, não questionando a validade científica e nem o fato de que ela pertença apenas a alguns iluminados, e a relativista, segundo a qual, a verdade é subjetiva e não cabe a um sujeito questionar a verdade do outro. “Nos dois casos o discurso dito verdadeiro não necessita prestar contas ao real. Isto é, o critério da objetividade é afastado ou omitido” (DELARI JR., 2015, p.49)

No campo das bases filosóficas para a investigação científica, interessa-me buscar a objetividade do conhecimento como critério da crítica. Não me isentarei de tomar posições, mas refutarei nessas ocasiões minhas crenças pessoais, sejam elas relativas ou absolutas. Busco um posicionamento objetivo que me ajude a confrontar as características mais profundas e elevadas da realidade sobre a formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de ensino de Belém-Pará.

Para investigar o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da rede de ensino desse município, que qualifica os professores para atuarem com crianças com deficiência, os fenômenos serão estudados em seus processos, em sua dinâmica, portanto em sua historicidade. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 1931/2007, p. 74). É necessário ir à gênese da questão, partindo da aparência em direção à compreensão de seus aspectos internos, reconstruindo sua história desde a origem, refazendo seu processo de desenvolvimento.

O referencial metodológico deste estudo é coerente com a teoria adotada para análise, interpretação e explicação dos dados levantados na pesquisa, bem como de toda a concepção que norteia o trabalho. Tendo consciência do processo dialógico de desenvolvimento que ocorre entre os sujeitos envolvidos, esta pesquisa fundamenta-se, metodologicamente, no método genético-causal, uma vez que fazer pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural fundamentada no pensamento teórico de Vigotski, não cabe ao pesquisador apenas descrever a realidade, mas também em explicá-la buscando a sua origem.

Segundo Freitas (2002) na perspectiva vigotskiana, a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando

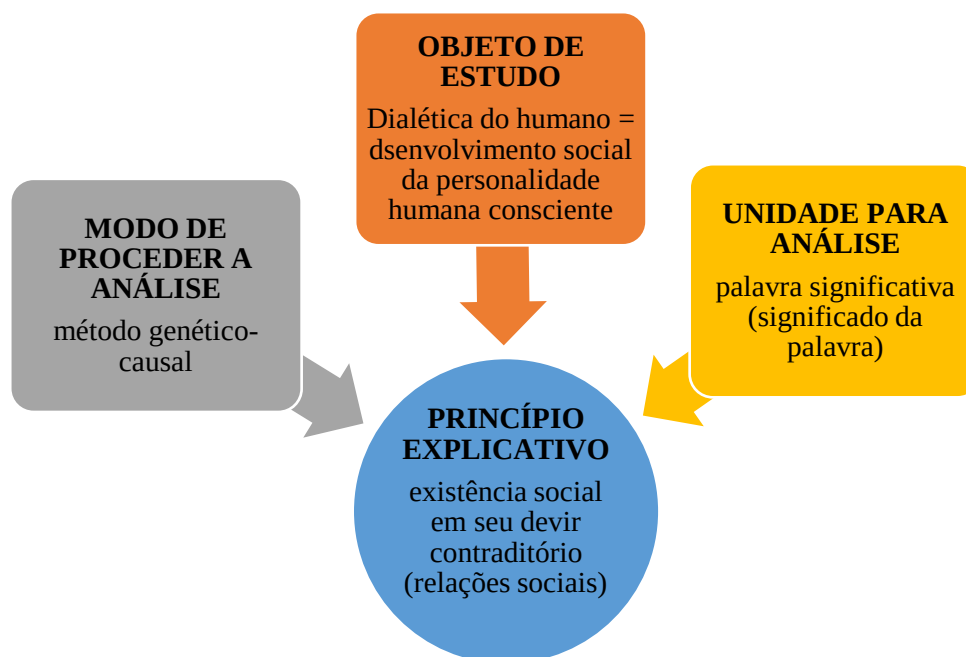
o indivíduo com o social, focalizando o conhecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações.

O psicólogo brasileiro Achilles Delari Jr, após três décadas de estudos das obras de Vigotski, chegou a uma sistematização dos critérios metodológicos em pesquisa sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. Segundo Delari Jr, para que essa abordagem exista como ciência é necessário que se defina o objeto de estudo, o princípio explicativo, a unidade para a análise e o modo de proceder a análise. Sendo assim, o objeto de estudo em Vigotski é “a dialética do humano”: desenvolvimento social da personalidade humana consciente, não dada a priori, mas engendradas historicamente” (DELARI JR, 2017, p. 5). O princípio explicativo para a personalidade humana consciente é “a existência social em seu devir contraditório, multideterminado” (DELARI JR., 2017, p.5): as relações sociais. “As relações dos seres humanos em atividade partilhada com outro ser humano, mediante os recursos da cultura criados ao longo de milênios pelo trabalho e a comunicação social não são para Vigotski um simples ‘habitat’ ou apenas um ‘meio externo’” (DELARI JR., 2015, p. 59). Ainda segundo este autor, não se trata de influência externa, muito menos de apenas interações entre os seres humanos. As relações sociais constituem a gênese das funções psicológicas superiores, ou seja, a origem do que há de humano no homem. Portanto, a personalidade humana só pode se constituir e ser explicada por meio das relações sociais.

Ao adotar a metodologia na perspectiva histórico-cultural torna-se imprescindível estabelecer a unidade de análise para mediar a relação do objeto de análise com o princípio explicativo, uma vez que esta relação não ocorre diretamente. Para Vigotski, a palavra significativa é a unidade material dinâmica mais tangível para se estabelecer relação mediada entre o objeto de análise e o princípio explicativo por se configurar como um “microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 486). Para proceder com a análise englobando as três metacategorias (objeto de análise, princípio explicativo e unidade de análise) utiliza-se a categoria central de análise em Vigotski, ou seja, o método genético-causal, buscando compreender as causas dos processos estudados em sua dinâmica.

O organograma abaixo ilustra as ideias sobre os princípios metodológicos que compõe o sistema conceitual de Vigotski. Esta sistematização, como se apresenta nesse trabalho, é fruto dos estudos de Delari Jr (2015; 2017) sobre a obra de Vigotski.

Organograma 1 – Sistematização dos princípios gerais metodológicos da teoria histórico-cultural



Fonte: Delari Jr, 2017

Seguindo o esquema conceitual formulado por Delari Jr. (2015, 2017) acerca das proposições de método elaboradas por Vigotski, tomei como objeto de estudo desta pesquisa as formações continuadas planejadas e organizadas pelo CRIE, mais precisamente, as formações planejadas e organizadas pelo NIEJA, destinadas aos professores da educação infantil. Assumo o significado como unidade para análise e para a compreensão das formações continuadas. Concebo o significado como o elemento presente na escrita dos relatórios e nas falas dos professores capazes de demonstrar a essência desse processo. O princípio explicativo que une as formações continuadas ao significado delas extraídos são as relações sociais provenientes das próprias formações. Seguindo a lógica do sistema metodológico de Vigotski, sistematizado por Delari Jr (2017), o modo de proceder a análise é o método genético-causal, “genético” no sentido de buscar as minúcias do processo e “causal” porque busca explicar as causas e não somente os efeitos. Nesse sentido, em se tratando das formações continuadas planejadas e organizadas pelo CRIE, investigo as concepções, o eixo norteador que as fundamentam.

2.2 - O contexto da pesquisa e os participantes envolvidos

Na busca de compreender como se dá a formação continuada de professores do município de Belém para atuarem com crianças com deficiência, iniciei a pesquisa empírica pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional - CRIE, órgão ligado administrativamente

à SEMEC, onde contatei a equipe do Núcleo de Inclusão para a Infância e a Educação de Jovens e Adultos (NIEJA), responsável pelo planejamento, organização e implementação das formações continuadas para os professores da educação infantil, tendo o contexto de inclusão educacional como eixo orientador de suas ações.

Segundo o relatório organizado pela professora Ivanilde A. Oliveira, no ano de 2012, para o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), o Centro de Atendimento Educacional Especializado “Gabriel Lima Mendes” - CAEE foi criado em 1997, na gestão do prefeito Edimilson Rodrigues, como parte de uma nova proposta de educação: “A Escola Cabana” a qual expressava uma “concepção política de educação, sintonizada com o projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios de inclusão social e da construção da cidadania” (BELÉM, 1999, p. 1). A criação do centro na Secretária Municipal de Educação de Belém, também, cumpria com as exigências dos dispositivos legais, que determinavam aos sistemas de ensino viabilizar suporte técnico e pedagógico ao processo de inclusão escolar e atendia a demanda crescente de crianças com deficiência na rede.

Com isso, as crianças que antes eram segregadas nas instituições especiais passaram a ser incluídas nas classes regulares de ensino e a receber atendimento especializado nos espaços de inclusão e de vivências (EIVs).

O EIV era um espaço organizado por distrito, em uma escola polo, que recebia as crianças público alvo da Educação Especial das escolas próximas. Era composto por professores, assistentes sociais e psicólogos. Nesses espaços eram realizadas as avaliações das crianças para verificar a necessidade de atendimento especializado. Além disso, os técnicos realizavam o atendimento especializado às crianças, conversavam com as famílias para conhecer o histórico da criança e se deslocavam até as escolas numa espécie de atendimento itinerante que, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe alunos especiais. Além disso, o professor itinerante deve também dar apoio ao educando incluído, o qual pode ser individual ou em grupo, de acordo com as necessidades específicas de cada caso e, se necessário for, o professor itinerante pode ainda trabalhar com o aluno incluído em horário distinto do tempo de aula. (PLETSCH, 2009, p. 152)

O primeiro concurso público específico para a Educação Especial foi realizado no ano 2000, mas o número de aprovados não foi suficiente para preencher as vagas, tornando-se necessário contratar pessoas com especialização na área e, até mesmo deslocar pessoas da rede

para a Educação Especial, fato que acabou não favorecendo a reorganização pretendida para o atendimento especializado.

Em 2004, ainda na mesma administração, foram montadas as primeiras salas de recursos como parte do Programa de Educação Inclusiva e Direito a Diversidade do MEC. Após a montagem dessas salas, houve convite pelo MEC, com base na política nacional, para que os educadores participassem desse programa e se tornassem formadores de outros municípios na política nacional de educação inclusiva. E assim, começaram as primeiras formações por área.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais faz parte do conjunto de ações que sustentam a política educacional denominada de “Educação Inclusiva” ou do modelo de educação inclusiva assumido pelo governo federal desde a primeira gestão do Governo Lula, que tem como meta formar *sistemas educacionais inclusivos*. O Programa dissemina a instalação das salas de recursos multifuncionais nas instituições de ensino e fornece infraestrutura para sua montagem. Segundo o Ministério da Educação, de 2005 a 2013, foi iniciada a implantação de 39.301 salas, distribuídas em 5.046 municípios do país. (KASSAR, 2014, p. 210, grifo do autor)

Na mudança de gestão 2004/2005, os EIVs foram desativados e a equipe da educação especial passaram a se concentrar na coordenadoria e dar continuidade ao atendimento itinerante nas escolas e UEs, atividade que a equipe atual da SEMEC prefere chamar de assessoramento.

Com a resolução Nº 12/2007 – CME, o Conselho Municipal de Educação de Belém definiu as diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento de educandos com necessidades especiais no SMEB. A resolução afirma o princípio da inclusão educacional e social ao estabelecer o objetivo de “garantir o acesso e a igualdade de oportunidades a todas as crianças, jovens e adultos, proporcionando diferentes formas de acolhimento” (ART.2º), bem como “assegurar uma prática educativa que reconheça e valorize as diferenças e respeite a singularidade humana”, além de promover, instrumentalizar e efetivar ações compatíveis com o processo de desenvolvimento de crianças, jovens e adultos (ART.3º). Entre as ações estabelecidas por essa resolução para consolidar a política educacional do SMEB está prevista a formação continuada e permanente de recursos humanos que atuam na docência, na gestão escolar e nas demais áreas do processo educativo (ART. 4º, insiso II), assim como dá prioridade aos programas de formação continuada, aos professores da rede pública municipal de ensino em atuação junto aos educandos com necessidades especiais, inclusive em nível de pós-graduação, na área de educação inclusiva/ educação especial (BELÉM, 2007).

Em relação à Educação Infantil, em seu artigo 9º, prevê a garantia pelo SMEB de “medidas de intervenção precoce, visando estimular o desenvolvimento do potencial da criança da Educação Infantil que apresentar necessidades educacionais especiais” (BELÉM, 2007).

O relatório não diz quando e porque deixou de ser Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes (CAEE) e passou a ser Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) mas, é fato que, em 25 de janeiro de 2007, o centro é inaugurado em sua sede própria.

Atualmente, o CRIE está localizado na Av. Gentil Bittencourt no bairro de Nazaré e trabalha com diferentes núcleos e projetos todos voltados para a inclusão das pessoas com deficiência, transtorno geral do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A estrutura física da instituição pode ser considerada boa. Cada núcleo ou projeto possui sala própria, com mobiliário e instrumentos específicos para o atendimento realizado. O espaço possui também um auditório com capacidade para quarenta pessoas, onde são realizadas reuniões e formações de pequeno porte. A sala do NIEJA é espaçosa, com uma mesa grande para as reuniões da equipe e vários armários onde são arquivados os documentos do núcleo, no entanto, faltam computadores e impressoras. No período de realização da pesquisa, o ar condicionado da sala não estava funcionando.

Os participantes nessa fase da pesquisa foram o articulador do núcleo e 5 (cinco) técnicas da educação especial/infantil, que me ajudaram a compreender como é planejada, organizada e desenvolvida a formação continuada de professores com vistas à inclusão de crianças com deficiência

2.3 - A coleta das informações

Para a definição do problema, das questões e dos objetivos da pesquisa, realizei, inicialmente, um levantamento acerca das produções acadêmicas e científicas sobre a formação continuada de professores, que envolviam a inclusão de crianças com deficiência nas classes regulares e/ou a Educação Especial, de uma forma abrangente, sem delimitar o referencial teórico-metodológico.

Em seguida, desafiei-me a pensar a formação continuada de professores para práticas pedagógicas inclusivas a partir dos principais fundamentos da teoria histórico-cultural. Foi necessário compreender e discutir, com minha orientadora e colegas do GEPEHC, os conceitos elaborados por Vigotski em uma configuração que pudesse contribuir para a formação, a elaboração de conceitos e a organização das práticas pedagógicas dos professores.

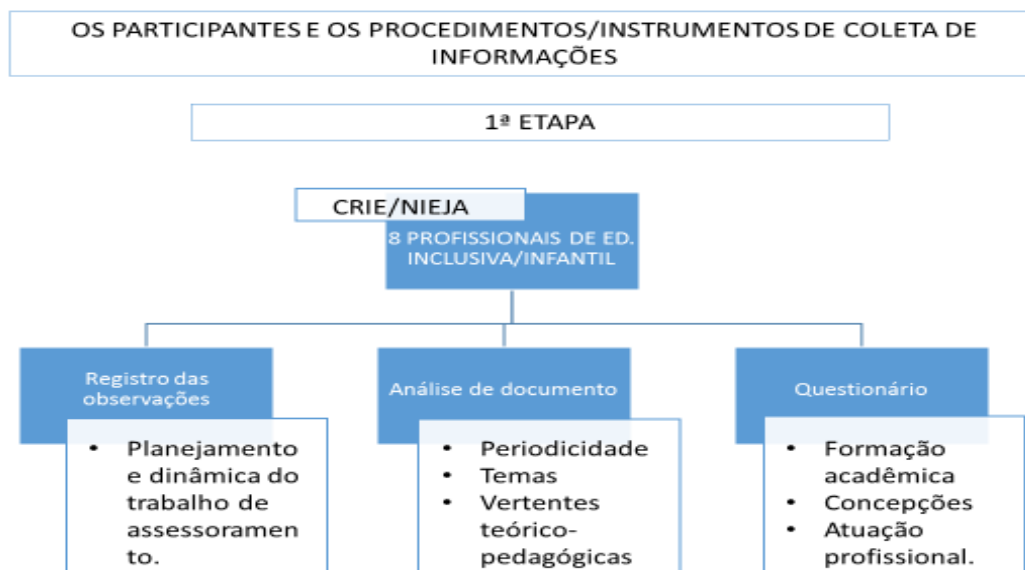
Finalmente, respeitando os princípios éticos na pesquisa em educação, solicitei por meio de ofício à coordenação geral do CRIE autorização para a realização da pesquisa e leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram devidamente assinados pela coordenação, técnicas da educação especial/infantil e professoras da educação infantil que participaram da pesquisa.

A pesquisa empírica ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2016 e foi composta de duas etapas distintas e em dois locais diferentes. A primeira etapa foi realizada no CRIE, com a equipe técnica de educação especial/infantil, formada por professores/técnicos em educação especial e a segunda etapa foi realizada nas Unidades de Educação Infantil, em um primeiro momento acompanhando o assessoramento da técnica de educação especial/infantil e, posteriormente, entrevistando os/as professores/as de educação infantil.

Na primeira etapa, acompanhei o trabalho da equipe técnica de educação especial/infantil do CRIE, responsável pela formação e assessoramento das professoras da Educação Infantil que educam crianças com deficiência, por meio de observação-participativa nas reuniões de planejamento e estudos realizados pela equipe, às segundas e sextas-feiras. Na ocasião, tive acesso aos relatórios das atividades do CRIE, que incluem as formações continuadas realizadas com os professores nos anos de 2014, 2015 e 2016. Após um maior entrosamento com a equipe, elaborei, juntamente com minha orientadora e apliquei o questionário a fim de obter dados sobre a formação de cada integrante e as principais atividades desenvolvidas no centro de referência. As técnicas de coletas de informação nessa etapa foram a anotação em diário de campo, anotação das conversas informais, análise de documentos e questionário.

O organograma 2 mostra quais informações foram colhidas pelos diferentes instrumentos de coleta.

Organograma 2 - Procedimento de coleta de informações – 1ª etapa



Organograma elaborado para a melhor compreensão da 1ª etapa da pesquisa.

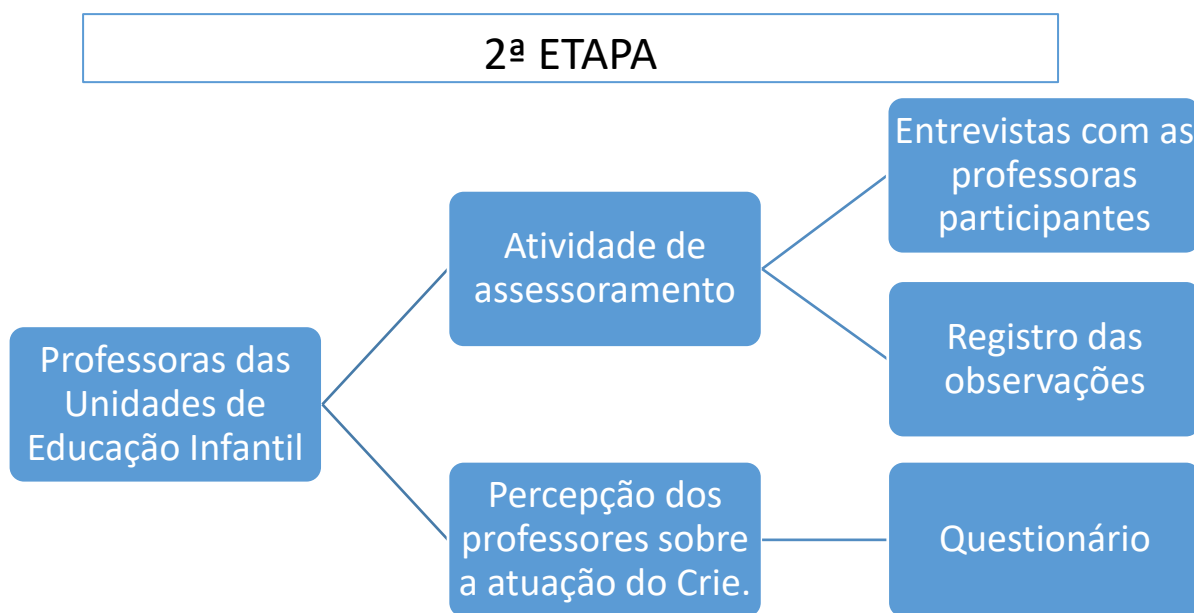
Na segunda fase da pesquisa, entrevistei três professoras de educação infantil em seus contextos de trabalho, acompanhei e observei o assessoramento realizado por uma técnica de educação especial/infantil à uma UEI e apliquei cerca de 30 (trinta) questionários aos/às professores/as da educação infantil que possuem em suas turmas crianças atendidas e acompanhadas pela equipe técnica de educação especial/infantil.

As professoras entrevistadas foram indicadas pelas técnicas de educação especial/infantil, por organizarem práticas pedagógicas inclusivas de qualidade. O critério para a seleção dos/as professores/as para a aplicação do questionário foram os seguintes: a) ter crianças com deficiência ou suspeita dela matriculadas em sua turma e b) trabalhar nas UEIs onde a demanda de crianças da educação especial são mais expressivas.

Desse modo, professores/as de 7 (sete) UEIs receberam o questionário. Dos 30 questionários distribuídos, 18 (dezoito) foram devolvidos devidamente preenchidos.

Nessa segunda etapa, o objetivo foi obter informações sobre os assessoramentos e sobre as percepções dos/as professores/as a respeito do trabalho desenvolvido pelo CRIE. O organograma 3 ilustra a coleta de informações da segunda etapa.

Organograma 3. Procedimentos de coleta de informação – 2ª etapa



Organograma elaborado para melhor compreensão da 2ª etapa da pesquisa

As informações obtidas foram organizadas em duas unidades de análises: a) A natureza das formações organizadas e implantadas pelo CRIE; b) A atuação do CRIE a partir do olhar dos/as professores/as da educação infantil;

Para melhor explicar a natureza das formações continuadas, senti necessidade de criar subcategorias relacionadas às formas de organização e implementação das formações e a quem se destina. Constatei que são planejadas, organizadas e implantadas três tipos de formações: a) Formação geral, destinada a todos os professores da educação infantil da RMEB; b) Formações em contexto de trabalho, solicitada pela coordenadora da UEI e destinada a um grupo específico de professores e c) os assessoramentos, que consiste em orientações específicas ao professor referente a educação de uma criança em particular.

No próximo capítulo apresentarei os resultados da pesquisa empírica bem como o detalhamento dos caminhos metodológicos percorridos para atingir os resultados.

3. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO CRIE E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não negamos a necessidade da educação especial às crianças deficientes. Pelo contrário, afirmamos que o ensino da leitura aos cegos ou da linguagem oral aos surdos demanda uma técnica pedagógica especial, recursos e métodos especiais para crianças com deficiências. E somente o conhecimento científico da técnica pode formar um autêntico pedagogo nesta área. Contudo, não devemos esquecer que é preciso educar não a um cego, mas acima de tudo a uma criança (VIGOTSKI, 1924/2012, tradução nossa).

Conforme discuti ao longo deste texto, a teoria histórico-cultural, enquanto um sistema teórico e metodológico, nos fornece os princípios gerais para investigar a formação de professores de educação infantil com vistas à inclusão de crianças com deficiência na rede de ensino público de Belém-Pará.

Neste capítulo, visando responder às questões de pesquisa: “como o CRIE sistematiza a dinâmica de formação de professores da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Belém-Pará e qual a avaliação dos professores a respeito das formações ofertadas?”, apresentarei os resultados da pesquisa empírica sobre a formação continuada de professores de educação infantil com vistas a práticas pedagógicas inclusivas, uma pesquisa realizada no CRIE, por se tratar da instituição responsável pela inclusão educacional das crianças e adolescentes na rede municipal de ensino e também pela formação continuada de professores para educar essas crianças, juntamente com sua equipe de profissionais do NIEJA. O objetivo deste texto é caracterizar a dinâmica de formação continuada de professores para atuarem com crianças com deficiência ofertada pelo CRIE, identificando as principais dificuldades presentes nas falas dos/as professores/as da educação infantil.

3.1 Método – o caminho percorrido

Partindo do geral para o mais específico, como orienta Vigotski, foi necessário identificar as atividades e ações que envolvem a formação continuada, as concepções presentes na organização das formações, nas escolhas dos temas, na abordagem teórica adotada e se elas

atendem as necessidades dos/as professores/as de educação infantil, colaborando de fato para seus processos de profissionalização e humanização.

3.1.1 *Participantes*

Participaram dessa pesquisa, 5 (cinco) técnicas de educação especial/infantil, o articulador do NIEJA, que exerce a função de coordenador do grupo, ao mesmo tempo em que articula as ações entre grupo e a Coordenação de Educação Infantil (COEI) da SEMEC e os demais projetos desenvolvidos na área de educação especial. Participaram também 20 (vinte) professoras e 1 (um) professor que possuem em suas turmas de educação infantil ao menos uma criança sob o acompanhamento das técnicas de educação especial/infantil.

3.1.2 *Contexto da pesquisa empírica*

A pesquisa ocorreu em 2 (dois) contextos diferentes, onde os/as professores/as de educação infantil participam das formações continuadas. A saber:

- a) O Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”;
- b) Uma Unidade de Educação Infantil, a qual foi tomada como mostra representativa das demais unidades de educação infantil do município de Belém-Pará.

3.1.3 *Procedimento de coleta de informações*

A coleta de informações foi realizada nos meses de setembro a dezembro de 2016 e foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Observações anotadas em diário de campo,
- b) Questionário aplicado às técnicas de educação especial/infantil com questões sobre formação acadêmica, atuação profissional, perspectiva pedagógica;
- c) Questionário aplicado a 30 (trinta) professores/as de educação infantil, com questões sobre formação acadêmica, sobre as formações continuadas ofertadas pelo CRIE e sobre o apoio pedagógico e as informações repassadas durante os assessoramentos pelas técnicas de educação especial/infantil em suas visitas às UEs. Dos 30 questionários aplicados, 18 foram devidamente respondidos.
- d) Análise dos planejamentos e relatórios anuais de atividades de 2014, 2015 e 2016;

- e) Conversas informais realizadas de forma individual e/ou coletiva com o articulador do NIEJA, com as técnicas de educação especial/infantil e com os/as professores/as de educação infantil.
- f) Entrevista com 3 (três) professoras de educação infantil que, segundo as técnicas de educação especial/infantil, desenvolvem um trabalho pedagógico de qualidade com as crianças com deficiência. Para preservar a identidade das professoras entrevistadas, as identifiquei pelos nomes fictícios de Ana Carolina, Gal e Sandra. Da mesma forma, os nomes das crianças que aparecem nas falas das professoras também foram substituídos por nomes fictícios.

Os questionários foram entregues à coordenação das UEs selecionadas, juntamente com uma cópia da autorização para a realização da pesquisa expedida pelo CRIE. Em cinco das sete UEs selecionadas tive a oportunidade de conversar, informalmente, com as professoras que tinham em suas turmas crianças da Educação Especial. Nessas oportunidades, apresentei o tema, os objetivos da pesquisa e a finalidade do questionário a ser aplicado, bem como obtive informações relevantes para a pesquisa que foram anotadas no diário de campo.

As entrevistas foram agendadas previamente com as professoras e continham os seguintes tópicos: objetivo da entrevista; preâmbulo (com uma breve apresentação da pesquisa ao sujeito entrevistado) e perguntas organizadas por blocos temáticos. Todas as entrevistas foram sempre realizadas no local de atuação do entrevistado, por meio de um gravador digital de voz e duraram em média de 40 (quarenta) minutos.

A análise dos planejamentos e relatórios anuais de atividades foi realizada com um olhar orientado pela abordagem histórico-cultural, que não entende a linguagem, seja ela oral ou escrita, como uma estrutura independente de quem fala e de para quem se fala, tampouco é independente do objeto sobre o qual se fala e muito menos da situação social na qual a enunciação se dá, mas como uma forma de expressão e registro, fruto das necessidades sociais que os levaram a ser escritos, num dado momento histórico (DELARI JR, 2009).

3.2 Resultados e discussões

3.2.1 Os relatórios

Os relatórios anuais apresentam-se como uma síntese das ações realizadas durante os anos letivos. Eles fornecem uma visão geral das atividades e ações realizadas pela equipe do

NIEJA, tendo como referência os planejamentos iniciais. As metas atingidas são apresentadas em porcentagens.

As formações continuadas de professores são descritas nos relatórios por meio de quadros que especificam o tema, a data de realização da formação, a carga horária, o local, os ministrantes da formação, o número de participantes e uma breve descrição de como o tema foi abordado.

Logo na apresentação dos relatórios, a questão do aumento de matrículas de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é colocada como um desafio. A meta é “garantir um atendimento educacional especializado com qualidades a todos os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (CRIE, 2014; 2015). Para tanto, é justificado no relatório a necessidade de formação continuada para os professores, a fim de que atuem de forma efetiva, alcançando resultados positivos no que tange ao atendimento das crianças nas UEIs e EMEIs da RMEB. Aliado às formações, os assessoramentos, realizados às UEIs e EMEIs pelas técnicas de educação especial/infantil do CRIE, visam “dar condições para que suas ações educativas considerem sempre a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento de natureza também cultural” (CRIE, 2014; 2015).

3.2.2 Equipe técnica de educação especial/infantil

A equipe técnica de educação especial/infantil é formada por 8 (oito) profissionais com formação em nível superior, especialização na área de educação especial e constante atualização na área por meio de curso de aperfeiçoamento, participação em palestras e oficinas.

Segundo a equipe técnica, as ações profissionais que elas desenvolvem junto com os professores de educação infantil têm por objetivo à “permanência das crianças com deficiência nas UEIs da rede municipal de ensino de Belém com qualidade e respeito à diferença, para que possam desenvolver as suas potencialidades, avançar no processo de ensino-aprendizagem e ampliar os seus conhecimentos” (CRIE, 2017). Para isso, elas adotam em suas ações no assessoramento e na organização das formações de professores a perspectiva de educação inclusiva referenciada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Sendo assim, elas listam as atividades que desenvolvem, a saber: assessoramento pedagógico aos/às professores/as, acompanhamento e orientações aos pais, aos/às

professores/as, à coordenação e aos demais profissionais da UEI; formações gerais e em serviço; avaliações pedagógicas; intervenções educacionais junto à criança, bem como encaminhamentos, quando necessário, aos demais programas do CRIE; estudos de caso e constituição de parcerias com outras instituições de educação especial.

Segundo a equipe técnica de educação especial/infantil, para garantir o aspecto interdisciplinar e global dos atendimentos e evitar a fragmentação das atividades, elas elaboraram uma agenda semanal fixa. Às segundas-feiras a equipe se reúne para planejamento, seleção e elaboração de material e estudos. De terça à quinta-feira são realizadas as visitas de assessoramento às UEIs. Às sextas-feiras são reservadas as formações, tanto da equipe técnica de educação especial/infantil como dos/as professores/as – formações em serviço. O quadro abaixo mostra a organização da agenda pela equipe.

Quadro 1 - Agenda semanal da equipe técnica de educação especial/infantil

AGENDA SEMANAL	
DIAS DA SEMANA	ATIVIDADE
SEGUNDA	Reunião da Equipe de Educação Especial/Infantil. Planejamento, seleção e elaboração de material e Estudo.
TERÇA QUARTA QUINTA	Assessoramento às UEIs.
SEXTA	Formação – CRIE/Estudo da Equipe Formação em serviço nas UEIs.

Fonte: CRIE, 2014, 2015, 2016, 2017

Nas minhas visitas ao CRIE constatei que a equipe organiza e planeja suas atividades considerando a agenda semanal. Porém, no período em que ocorreu a pesquisa (setembro a dezembro de 2016), observei que as técnicas de educação especial/infantil dedicavam se, também, a tarefas como elaboração de relatórios de frequência, relatório semanal de assessoramento, relatório das formações realizadas. O tempo gasto com atividades relacionadas aos aspectos administrativos prejudicavam os estudos e a seleção e elaboração de material. Nesse período não houve planejamento ou realização de formações.

3.2.3 A formação continuada de professores

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada” define que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Trata-se das atividades e ações desempenhadas para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, sendo os principais

objetivos a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Para a equipe técnica de educação especial/infantil ligados à rede de educação do município de Belém-Pará, a formação geral e em serviço consiste em oferecer orientações e assessoramento aos/às professores/as e coordenadores/as das UEIs, por meio de temáticas pré-definidas pela equipe – na formação geral - ou pelo espaço educativo – na formação em serviço, objetivando capacitar e esclarecer os profissionais de acordo com as deficiências mais recorrentes em cada UEI (CRIE, 2014; 2015; 2016).

Após análise dos relatórios anuais de atividades dos anos de 2014 a 2016, concluí que o CRIE realiza três tipos de formações, a saber: 1) Formações gerais, destinadas a todos/as os/as professores/as da RMEB; 2) Formações em contexto de trabalho, que são destinadas a um grupo de professores/as com tema específico de seus contextos de trabalho e 3) os assessoramentos, que são orientações mais individuais e específicas para o trabalho desenvolvido com a criança com uma determinada deficiência. Nas seções a seguir, explicarei detalhadamente como cada um desses tipos de formação são organizados, planejados e implementados pelo CRIE, mais especificamente, pela equipe técnica de educação especial/infantil do NIEJA.

Segundo a equipe técnica de educação especial/infantil, o planejamento e as ações desenvolvidas pelo Núcleo segue as políticas públicas da área, fundamentando-se principalmente na resolução nº 012/2007 – CME e na “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

A tabela abaixo apresenta as informações quantitativas sobre as ações realizadas pela equipe técnica do NIEJA, no período de 2014 a 2016, no que tange à formação continuada dos professores da educação infantil. As informações do quadro contemplam o número de UEIs atendidas. Na tabela constam apenas as unidades educativas que possuem crianças com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento matriculadas em suas turmas, o número de crianças acompanhadas pela equipe técnica durante cada ano, o número de assessoramento realizados aos profissionais das UEIs, quantidade de formações realizadas – geral e em serviço, a carga horária anual dispensada as formações de professores, o número de professores/as que participaram de formações divididos por ano e modalidade de formação.

Tabela 2 – Quantitativo das atividades desenvolvidas pelo CRIE no período de 2014 a 2016

QUANTITATIVO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO CRIE NO PERÍODO DE 2014 A 2016			
ATIVIDADES	ANOS		
	2014	2015	2016
UEIS ATENDIDAS	35	37	38
CRIANÇAS ACOMPANHADAS	127	116	137
ASSESSORAMENTOS	512	636	570
FORMAÇÕES GERAIS	02	02	02
FORMAÇÕES EM SERVIÇO	02	05	03
CARGA HORÁRIA ANUAL	*	44 horas	16 horas
NÚMERO DE PROFESSORES/AS QUE PARTICIPARAM DAS FORMAÇÕES			
GERAL	178	374	79
EM CONTEXTO DE TRABALHO	40	77	53

Fonte: CRIE, 2014; 2015; 2016

*O relatório não continha essa informação

Pode-se observar, no quadro, que não há uma mudança significativa nos números apresentados de um ano para outro, exceto o número de professores/as que participaram das formações gerais em 2015. Esse número expressivo, que corresponde a quase 35% do total de professores de educação infantil da RMEB se deve a uma parceria, entre o CRIE e a COEI, na organização e implementação da formação continuada. Todos/as os/as professores/as de educação infantil foram convocados a participar da formação. Os/as professores/as optavam por uma dentre as várias oficinas ofertadas na formação, sendo uma delas organizada e ministrada pelos profissionais do CRIE.

Um dos obstáculos enfrentado pelo NIEJA na implementação da formação continuada para os/as professores/as da educação infantil encontra-se na organização do calendário escolar. A formação continuada implica na suspensão das atividades com as crianças. Faz-se necessário que as formações organizadas pelo CRIE sejam integradas no calendário escolar, assim como são as formações organizadas pela COEI/SEMEC e as formações em serviço organizadas pela coordenação dos espaços educativos.

3.3 Formações continuadas organizadas e planejadas pelo CRIE

Nos últimos três anos foram planejadas, organizadas e implantadas 16 formações continuadas pelo NIEJA/CRIE, sendo 6 formações gerais e 10 formações em contexto de

trabalho. Para que o leitor compreenda a dinâmica da formação continuada de professores para atuarem com crianças com deficiência, organizei e classifiquei os dados obtidos de acordo com as seguintes categorias: a) formação continuada geral; b) formação continuada em contexto de trabalho; c) assessoramento.

3.3.1 *Formação continuada geral*

As diretrizes e normas, educacionais e pedagógicas, para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais no SMEB, fixados pela resolução nº 012/2007 – CME coloca entre as ações para a consolidação da política educacional do SMEB a organização de formação continuada e permanente dos recursos humanos que atuam na docência, na gestão escolar e nas demais áreas do processo educativo.

O capítulo três dessa resolução trata da formação dos profissionais que, diz, no artigo 20º, ser de responsabilidade da entidade mantenedora o desenvolvimento de formação continuada, capacitações e aperfeiçoamento profissional para gestores, coordenadores pedagógicos, professores e pessoal de apoio administrativo. Esse mesmo documento em seu art. 5º sugere a criação de um setor próprio que subsidie a política educacional inclusiva, mediante o desenvolvimento de programas de formação continuada, estudos/pesquisas e oferta ou encaminhamento a outras instituições para atendimento educacional especializado (BELÉM, 2007).

Sendo assim, CRIE como um setor criado pela Secretaria Municipal de Educação de acordo com o estabelecido no art. 5º da resolução 012/2007 – CME é o responsável pela organização das formações continuadas de professores com vistas à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional.

A inclusão e permanência das crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil é de responsabilidade da equipe de técnicas em educação especial/infantil do NIEJA, que para fortalecer as ações inclusivas nesse nível de ensino planejam, organizam e implantam formações continuadas gerais, que visam envolver um número grande de professores/as da educação infantil, atuantes ou não com crianças com deficiências.

No período de 2014 a 2016 foram realizadas 06 (seis) formações continuadas consideradas gerais por envolver um número maior de professores/as e UEs, sendo duas em cada ano. No ano de 2014, os temas das formações foram “Vigilância do desenvolvimento infantil” e “Deficiência neuromotora com ênfase na paralisia cerebral”. Somando as duas

formações foram envolvidos um número de 177 profissionais entre professores/as da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), professores/as do ensino regular, coordenadores/as pedagógicos e estagiários/as que atuam na educação infantil. As formações desse ano tiveram carga horária de 4 (quatro) horas cada.

No ano de 2015, a formação continuada teve como tema “Vivências inclusivas de crianças com transtornos do espectro autista (TEA) na Educação Infantil”. Essa formação teve a duração de 8 (oito) horas e contou com a participação de 243 profissionais da educação infantil, dentre coordenadores/as e professores/as, sendo a maior formação em número de participantes ofertada nesses três anos. Como já mencionado neste texto, o evento foi organizado em parceria com a Coordenação de Educação Infantil (COEI) da SEMEC Belém, envolvendo todos/as os/as professores/as de educação infantil da RMEB.

Outra formação ofertada em 2015, teve como tema “Fonoaudiologia e o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil”. Essa formação teve a duração de 4 (quatro) horas e contou com a participação de 131 profissionais.

No ano de 2016, o CRIE realizou duas formações gerais, que envolveram um total 79 professores de educação infantil, não chegando a atingir 8% do total de professores/as que atuam nessa etapa da educação básica na RMEB. Os temas abordados nesse ano foram “Estratégias para lidar com comportamentos difíceis em sala de aula: Foco no ‘Transtorno de Atenção e Hiperatividade’ (TDAH)” e “Desenvolvimento Infantil sob o olhar inclusivo”.

Quanto aos profissionais que ministraram os cursos de formação continuada, nos três últimos anos: as formações “Vigilância do desenvolvimento Infantil”, “Vivências Inclusivas de Crianças com TEA na Educação Infantil” e “Desenvolvimento Infantil sob o olhar inclusivo” foram ministradas pela equipe técnica de educação especial/infantil do NIEJA e as outras três foram ministradas por profissionais da área da saúde, a saber: a formação “Deficiência Neuromotora com ênfase na Paralisia Cerebral” foi ministrada por fisioterapeutas, a “Fonoaudiologia e o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil” por fonoaudiólogos e “Estratégias para lidar com comportamentos difíceis em sala de aula: Foco no ‘Transtorno de Atenção e Hiperatividade’ (TDAH)” foi ministrada pelas psicopedagogas do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico Institucional (NAPI/CRIE).

O quadro 2 apresenta uma visão geral das formações continuadas na categoria “formação continuada geral”.

Quadro 02 – Formações gerais – CRIE/NIEJA/educação infantil

FORMAÇÕES GERAIS – CRIE/NIEJA/EDUCAÇÃO INFANTIL				
	TEMA	OBJETIVOS	PARTICIPANTES	C.H.
2014	Vigilância do desenvolvimento infantil: avaliar para intervir	Proporcionar aos educadores conhecimentos sobre os aspectos do desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos. Realizar oficinas para construção de material pedagógico.	130 profissionais (professores da sala de recurso, professores do ensino regular e coordenadores)	04 horas
	Deficiência física neuromotora com ênfase na paralisia cerebral.	Tratar dos aspectos da deficiência física, sugerir atividades inclusivas e adaptação de materiais. (Formação realizada pelos fisioterapeutas do CRIE)	47 profissionais (professores e coordenadores)	04 horas
2015	Vivências inclusivas de crianças com TEA na Educação Infantil.	Foram trabalhados aspectos da legislação vigente na Educação Especial e [sugestão] de vivências na educação infantil para construção do Plano de Ação Pedagógica.	243 professores/ coordenadores da Educação Infantil da SMEB.	08 horas
	Fonoaudiologia e o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil	Apresentação das principais características do desenvolvimento da linguagem e orientações para a estimulação da mesma, por meio de vídeos, estudo de caso.	131 professores/ coordenadoras das UEs	04 horas
2016	Estratégias para lidar com comportamentos difíceis em sala de aula: Foco no TDAH	Possibilitar aos educadores reflexões sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), visando estratégias para a intervenção pedagógica.	52 professores	04 horas
	Desenvolvimento Infantil sob o olhar inclusivo	Proporcionar aos educadores de turmas de berçário e maternal saberes sobre o desenvolvimento infantil tendo como eixo norteador a inclusão.	27 professores	04 horas

Fonte: CRIE, 2014; 2015; 2016

Analisando os temas das formações gerais no quadro 2 constatee que duas formações trazem expressões ligadas a inclusão como “vivências inclusivas” e “olhar inclusivo”. Porém ao analisar os objetivos dessas formações fica evidente que somente uma explícita a inclusão como eixo norteador.

Os aspectos do desenvolvimento infantil são enfatizados nas formações, bem como as características das deficiências abordadas. Tal ênfase revela que as tendências avaliativas e classificatórias ainda são fortes nas práticas da Educação Especial. Partem da concepção de que é necessário identificar as crianças com deficiência, classifica-las para então intervir com uma

proposta pedagógica que melhor se ajuste as limitações e potencialidades que a deficiência causa.

Fundamentando-me nos estudos de Januzzi (2004), apresento três grandes blocos de concepções que permeiam o trabalho na área de educação especial e consequentemente a formação de professores. São elas: a) “médico-pedagógica” e “psicopedagógica” – o foco é na manifestação orgânica da deficiência e visa a capacitação do sujeito para a vida em sociedade, com base na reabilitação/habilitação da deficiência a partir de conhecimentos médicos-terapêuticos e psicológicos; b) “integração” e “inclusão” – tentam estabelecer uma conexão entre a deficiência e o contexto em que ela está inserida, dando ênfase para o contexto. A primeira com base na Teoria do Capital Humano, coloca o contexto em primeiro lugar e a educação como preparação para ele e a segunda coloca a educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual do sujeito; c) histórico-cultural – considera a complexidade do indivíduo num momento histórico específico e pensa a educação como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico, político e cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

Lehmkuhl (2011), baseada nesses três grandes blocos de concepções, demonstra que a política nacional para a Educação Especial, apesar de todos os avanços ocorridos a partir dos anos 90 do século passado, - da educação segregada em escolas e classes especiais à perspectiva de inclusão educacional - ainda mantém as concepções “médico-pedagógica e psicopedagógica” do início do século XX. No documento “Política nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva” essa preservação pode ser observada nos objetivos, que define o sujeito da educação especial pelo diagnóstico, com foco na patologia e na ênfase dada aos AEE, como se o atendimento extraclasse especializado resolvesse todos os problemas educacionais do sujeito da educação especial.

Essas concepções também estão presentes no trabalho desenvolvido pelo CRIE, principalmente no que se refere à formação de professores. Os temas das formações são definidos pelas patologias. As técnicas de educação especial/infantil dizem que os temas abordados nas formações gerais de professores “têm como base a demanda de matrículas”, isso significa, na prática que os temas são selecionados de acordo com o número de incidência de uma ou outra deficiência. Nos anos analisados pode-se observar que quatro formações trazem temas ligados as patologias ou transtornos: deficiência física neuromotora, TEA, dificuldades de linguagem, TDAH. As descrições das formações apontam indícios da ênfase dado aos aspectos etiológicos e caracterização da deficiência. Os trechos abaixo ilustram essa afirmação:

Momento teórico no qual os fisioterapeutas do CRIE trabalham *aspectos da deficiência física* e, em seguida, sugestões sobre atividades e adaptação de material.

Principais características do desenvolvimento da linguagem e orientações para a estimulação da linguagem.

A presença da Psicopedagoga do NAPI /CRIE [...] foi de fundamental importância para a formação, pois ressaltaram *o conhecimento teórico da área [TDAH] e suas implicações, assim como a importância do conhecimento sobre o TDAH* para a atuação do educador de educação infantil (CRIE, 2014; 2015; 2016, grifo nosso).

Será que o conhecimento da etiologia e a caracterização das deficiências são os conhecimentos mais relevantes para um professor que deseja organizar o meio social educativo com vista a incluir e educar as crianças com deficiência? Não estou dizendo que eles não são importantes e nem mesmo que eles não deveriam fazer parte do currículo de formação continuada de professores para a educação de crianças com deficiência. A questão é que somente essas informações específicas não contribuem para as práticas pedagógicas inclusivas que objetivam verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento infantil. Esse tipo de enfoque como prioritário na formação continuada pode dar ao professor a falsa ideia de que a criança que apresenta tais características é uma criança deficiente. No entanto, segundo Vigotski (1929/2012, p. 19) “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. Uma pessoa diagnosticada com TEA que desenvolve mecanismos de autocontrole da conduta e consegue realizar suas atividades em sociedade com independência e autonomia iguais às demais pessoas, não pode ser considerada uma pessoa com deficiência. O grau entre o defeito e a normalidade dependem do resultado da compensação social, da formação final de toda a personalidade consciente da pessoa (VIGOTSKI, 1929/2012).

Desse modo, há necessidade de inverter o foco, olhar mais para a criança do que para o seu defeito. Segundo Vigotski (1929/2012, p. 199, tradução nossa)

[...] o defeito em si (surdez, cegueira ou outros) é um defeito biológico. Porém, o professor não tem que operar tanto com esse fato em si, mas com suas consequências sociais. Quando estamos diante de uma criança cega como objeto da educação, não devemos enfrentar a cegueira, mas os conflitos que emergem nessa criança enquanto se incorpora à vida.

Por isso Vigotski defendeu, ao longo de sua obra, que o ensino e a educação das crianças com deficiência deveria ser uma educação social. Segundo o autor (1924/2012), a deficiência provoca uma espécie de deslocamentos sociais. Desde que se percebe o defeito, a criança passa

a ocupar uma certa posição social especial, até dentro da própria família e a forma como ocorre sua relação com o mundo à sua volta se diferenciam do modo como ocorre essa relação com as crianças sem deficiência. A deficiência, indiretamente, leva a um deslocamento do sistema que determina todas as funções de sua conduta social.

Quando digo que é preciso inverter o foco e olhar mais para a criança, não é no sentido de superprotegê-la ou "mimá-la", mas de cuidar para que a organização do meio social educativo não seja impregnada por essas atitudes.

3.3.2 *Formação continuada em contexto de trabalho*

Formação em contexto de trabalho ou formação em serviço são consideradas por pesquisadores como Mazer (2012), uma modalidade da formação continuada que se distingue das demais modalidades por ser baseada em padrões de racionalidade prática, os quais, geralmente, são impostos de dentro para fora da escola. Para Caramori (2014) trata-se de uma formação oferecida para professores/as atuantes e que, em sua implementação traz à tona temas relevantes do cotidiano escolar para a prática docente, favorecendo a reflexão do/a professor/a sobre seu trabalho, o aprimoramento e a modificação de sua atuação.

No que tange à legislação municipal em Belém-Pará, o artigo 21 da resolução 012/2007 – CME diz que a organização das unidades educativas inclusivas, com suporte de sua entidade mantenedora, deve contemplar ações, práticas pedagógicas e recursos, prevendo processo de formação continuada, que favoreça a reflexão, reconhecimento e valorização da diversidade humana, como fator de enriquecimento no processo educacional.

Para o CRIE, a formação em contexto de trabalho consiste em orientar e assessorar os/as professores/as e coordenadores/as das UEIs, por meio da temática definida pelo espaço educativo, objetivando capacitar e esclarecer os/as professores/as, bem como atender a demanda de formação solicitada pela UEI (CRIE, 2016). Nesse tipo de formação, o tema é definido pelo espaço educativo de acordo com o interesse e necessidades apresentadas pelos/as professores/as. Geralmente é solicitado pela coordenação pedagógica da UEI, por meio de ofício encaminhado ao CRIE/NIEJA.

No período de 2014 a 2016 foram realizadas 10 (dez) formações continuadas em contexto de trabalho, 8 (oito) formações em UEIs de Belém e 02 (duas) distritais realizadas na Ilha de Mosqueiro, envolvendo os/as professores/as de educação infantil que atuam na ilha. A Ilha de Mosqueiro fica a 86 km de Belém, o acesso é via rodovia, mas os moradores da ilha, em especial, os/as professores/as têm dificuldades de vir até Belém (continente) para participar

das formações continuadas. Uma forma encontrada pelo CRIE de capacitar os/as professores/as que atuam nas UEIs da ilha é reuni-los/as em um único espaço educativo para participarem das formações, isso explica o fato de terem ocorrido duas formações para os/as professores/as que atuam nas UEIs localizadas na Ilha de Mosqueiro, enquanto que, nas demais UEIs os/as professores/as participaram de apenas uma formação nessa modalidade.

As formações em contexto de trabalho são pontuais, sempre com a duração de 4 horas, o que corresponde a um turno letivo. No dia da formação as crianças são dispensadas das atividades pedagógicas na UEI. Após as formações em contexto de trabalho o acompanhamento do trabalho pedagógico é feito por meio dos assessoramentos, momento em que a técnica de educação especial/infantil troca informações com o/a professor/a de educação infantil, realiza as orientações pedagógicas e avalia o desenvolvimento da criança com deficiência e a necessidade de novas intervenções junto a coordenação ou aos familiares, solicitando, por exemplo, que os familiares levem a criança para uma avaliação médica, fonoaudiológica ou psicológica. Na próxima seção, falarei mais detalhadamente sobre o assessoramento.

O quadro 3 traz informações sobre as formações continuadas realizadas em contexto de trabalho. As informações foram coletadas nos relatórios finais dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Quadro 3 – Formações em contexto de trabalho – CRIE/NIEJA/educação infantil

FORMAÇÕES EM CONTEXTO DE TRABALHO – CRIE/NIEJA/EDUCAÇÃO INFANTIL				
ANO	TEMA	DESCRIÇÃO	PARTICIPANTES	CARGA HORÁRIA
2014	Deficiência Visual/baixa visão: do conceito a prática educativa.	Proporcionar aos educadores conhecimentos sobre as limitações e potencialidades da criança com deficiência visual e/ou baixa visão; estratégias para desenvolver uma educação inclusiva e realizar oficinas para construção de material pedagógico.	Professores/as e coordenadores/as de uma UEI. (Não foi informado o número de participantes)	4 horas
	Práticas inclusivas e vivências escolares para o desenvolvimento infantil	Proporcionar aos educadores conhecimentos sobre práticas inclusivas na Educação Especial, sobre o desenvolvimento infantil, avaliação e flexibilização curricular e políticas públicas da Educação Especial.	Cerca de 40 profissionais (professores/as, coordenadoras e diretoras do distrito do Mosqueiro)	4 horas

2015	Práticas inclusivas e vivências escolares na Educação Infantil	Discussão sobre os amparos legais da Educação Especial, sinais de alerta durante o desenvolvimento infantil e possibilidades de tecnologia assistiva para o trabalho com crianças com diversos tipos de deficiência	08 professores/as 01 coordenadora 03 funcionários/as do quadro de apoio	4 horas
	Transtorno de Espectro Autista (TEA): uma breve abordagem pedagógica na Educação Infantil	Discussão sobre conceito, características, possíveis causas e percepções de crianças com TEA. Abordagem pedagógica com sugestões de atividades para incluir crianças com TEA na Educação Infantil.	06 professores/as 01 coordenadora 03 funcionários/as do quadro de apoio	4 horas
	TDAH na Educação Infantil.	Forma trabalhados aspectos comportamentais nas vivências na Educação Infantil para a construção de Estratégias Pedagógicas.	38 professores/as e coordenadoras das UEIs do distrito DABEN	04 horas
	Síndrome de Down	Discussão sobre os conceitos e características genéticas da Síndrome de Down; possíveis comorbidades; atividades de intervenção pedagógica direcionadas as peculiaridades da criança; apresentação de vídeos e fotos com exemplos de superação. Relato de experiência pessoal	08 professores/as 01 coordenadora.	04 horas
	Saberes e práticas inclusivas na Educação Infantil.	Apresentação dos marcos legais e políticos da inclusão: principais leis e decretos que retratam a Educação Especial; Apresentação dos principais estágios do desenvolvimento infantil de 1 a 5 anos; Sugestões de atividades pedagógicas inclusivas a serem realizadas nos espaços educativos.	07 professoras 01 estagiária	04 horas
2016	Práticas inclusivas na Educação Infantil	Mostrar de forma geral as características do desenvolvimento infantil da faixa etária de 2 a 5 anos. Sugerir atividades que possam ser realizadas em sala de aula com todas as crianças independente de suas necessidades educativas especiais e que favoreça seu desenvolvimento global.	14 professores/as	04 horas

Inclusão: diálogos sobre direitos, desafios e possibilidades para crianças com Síndrome de Down	Proporcionar aos educadores da UEI reflexões e práticas sobre inclusão, com enfoque nos direitos, nos desafios e nas possibilidades gerando inquietações e ampliação dos conhecimentos sobre Síndrome de Down.	22 professoras e 02 coordenadoras	04 horas
Transtorno de Espectro Autista (TEA): uma breve abordagem pedagógica na Educação Infantil	Proporcionar aos educadores das UEI reflexões e práticas que envolvam as crianças com autismo ou com suspeita dele.	15 professores/as (Distrito de Mosqueiro)	04 horas

Fonte: CRIE, 2014; 2015; 2016

De modo geral, as formações em contexto de trabalho não se diferem das formações gerais. Consistem em oficinas pedagógicas, palestras, e/ou relatos de experiências. O diferencial é que os temas das formações são definidos pelo coletivo da UEIs de acordo com a necessidade de formação dos/as professores/as do espaço educativo, que de uma forma geral é condicionado pela matrícula de crianças com desenvolvimento atípico.

Os temas, como pode-se observar no quadro 3, trazem os termos “inclusão” e “práticas inclusivas”, porém ao analisar as descrições de cada formação contida nesse mesmo quadro, fica evidente que o foco das formações são o desenvolvimento infantil e a etiologia da deficiência. As formações que trazem em seus temas o termo “inclusão” e “práticas inclusivas” somam 6 (seis) no total. Dessas, 4 (quatro) trazem o desenvolvimento infantil como temática central.

Elaborei uma tabela com as temáticas que são objeto de discussão nas formações continuadas em contexto de trabalho. As temáticas foram extraídas a partir das descrições das formações continuadas contidas nos relatórios.

Tabela 3 – Formações em contexto de trabalho organizadas pelo CRIE/NIEJA no período de 2014 a 2016, distribuídas por temas

FORMAÇÕES EM CONTEXTO DE TRABALHO ORGANIZADAS PELO CRIE/NIEJA NO PERÍODO DE 2014 A 2016 DISTRIBUÍDO POR TEMÁTICA				
TEMÁTICA	ANOS			TOTAL
	2014	2015	2016	
DESENVOLVIMENTO INFANTIL	1	2	1	4
SINDROME DE DOWN		1	1	2
TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		1	1	2
DEFICIÊNCIA VISUAL	1			1
TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL		1		1

Fonte: SEMEC/CRIE 2014, 2015, 2016

As formações que tratam sobre o desenvolvimento infantil são mais recorrentes, somando 4 (quatro) no total, uma em 2014, duas em 2015 e uma em 2016, a temática se justifica pela finalidade da educação infantil e pela necessidade de os/as professores/as conhecerem e entenderem como a criança aprende e se desenvolve em cada etapa. Segundo a LDB (1996), em seu art. 29, a “finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996). Daí a importância de os/as professores/as conhecerem a fundo o desenvolvimento infantil, não com a finalidade de identificar e classificar o desenvolvimento como atípico ou a termo, mas pela possibilidade de organizar o meio social educativo favorecendo ao máximo o desenvolvimento de todas as crianças.

Sendo assim, a formação de professores não pode trabalhar com uma concepção de desenvolvimento fragmentada e/ou linear. O CRIE elabora suas tabelas de desenvolvimento infantil de acordo com o padrão estabelecido pelo Ministério da Saúde, na qual o desenvolvimento é fragmentado pelos aspectos físico, intelectual, social e emocional e dividido por faixas etárias que correspondem à idade da criança. Trata-se de um padrão de desenvolvimento tido como “normal” em determinada idade. Sabemos que a própria LDB favorece esse entendimento, quando diz que o desenvolvimento deve ser considerado em seus “aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social”. No entanto, como já vimos, essa concepção não encontra respaldo na teoria histórico-cultural, que concebe a criança como uma totalidade e o seu desenvolvimento como um processo dialético caracterizado por seu caráter social e simbólico. Para tanto, ele elaborou a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1931/2000, p. 150), a qual já foi explicada e discutida nesse trabalho. Reafirmo que a lei é a mesma para o desenvolvimento a termo ou atípico. As funções psicológicas superiores: fala, memória, pensamento, afeto, imaginação, inteligência, entre outras aparecem primeiro no plano social, no convívio entre as pessoas e depois passa a integrar o plano pessoal, como um sistema interfuncional integral, em que cada função mantém uma relação com a totalidade, formando a personalidade. Portanto, para Vigotski a pessoa é mais importante que suas funções psíquicas em separado (TEIXEIRA; BARCA, 2017). Na perspectiva histórico-cultural não perguntamos “como se desenvolve?” E sim, “quem se desenvolve?”.

3.3.3 Assessoramento

Os assessoramentos consistem em orientações, por meio de conversas, reuniões e entrega de textos específicos, aos/as professores/as, pais e demais profissionais da escola

envolvidos com as crianças da Educação Especial, o acompanhamento pedagógico das crianças com deficiência ou suspeita de deficiência, por meio de observações interativas em sala de aula e atendimento individual em contexto e reuniões e entrevista com os familiares com a finalidade de orienta-los e obter mais informações a respeito da criança. Durante os anos de 2014 a 2016 foram realizados um número de 1718 assessoramentos, segundo os dados registrados nos relatórios anuais.

Nas observações que realizei constatei que não havia um cronograma definido previamente que orientasse quais UEIs seriam assessoradas num determinado período. Também não havia previsão ou controle prévio sobre quantas visitas seriam realizadas a cada unidade de educação, nem a periodicidade em que aconteceriam essas visitas. Essas decisões eram tomadas individualmente, de acordo com os critérios e disponibilidade de cada técnica de educação especial/infantil.

Acompanhei uma técnica de educação especial/infantil durante um assessoramento, realizado em uma UEI, localizado em um bairro mais central do município de Belém-Pará. O foco do assessoramento era uma criança de 3 anos, diagnosticada com Síndrome de Down. Durante o ano de 2016, essa criança estava matriculada e frequentando a turma de “Maternal II”, no período da manhã, juntamente com mais 23 (vinte e três) crianças. O trabalho pedagógico era desenvolvido por duas professoras que atuavam juntas e uma estagiária auxiliava nas atividades com a criança com deficiência.

No quadro abaixo, relato minhas observações realizadas durante o assessoramento, as duas professoras serão identificadas, ficticiamente, por Camila e Sandra e a criança com Síndrome de Down será chamada de João. A técnica de educação especial/infantil ficou na UEI por um período de duas horas, aproximadamente, mas as orientações e observações na turma do Maternal II tiveram a duração de 50 (cinquenta) minutos.

Ao chegarmos na UEI as crianças da turma do maternal II participavam de uma atividade no pátio, consistia em uma brincadeira dirigida pela professora Camila. João estava participando da brincadeira, com o auxílio da estagiária e a professora Sandra registrava em vídeo a atividade.

Com a nossa chegada, a professora Camila passou o comando da brincadeira para a professora Sandra. A conversa com a técnica de educação especial/infantil aconteceu no mesmo espaço em que as crianças estavam brincando. A técnica perguntou à professora Camila sobre o desenvolvimento do João. Camila respondeu a técnica que João estava muito agitado porque não estava tomando os medicamentos e que a família havia manifestado a intenção de parar com o atendimento feito pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no contraturno, alegando que não estava havendo progressos no

desenvolvimento da criança com esse atendimento. A técnica propôs marcar uma reunião com os pais do João, e que ela convidaria outra técnica que já trabalhou na APAE, para ajuda-las a convencer os pais que o atendimento realizado nessa instituição é importante para o João porque estimula e trabalha outros aspectos do desenvolvimento que não são trabalhados pela escola.

A técnica entregou para as professoras dois textos sobre deficiência intelectual e observou a turma por mais algum tempo. Ao final ela concluiu que realmente o João estava mais agitado do que de costume e que seria necessário perguntar para a família o motivo de ter parado com a medicação.

Observa-se pelo relato do episódio que a técnica de educação especial/infantil possuía um diálogo frequente com as professoras e que conhecia o João, pois foi capaz de avaliar seu comportamento. Além dos textos entregues para o estudo a técnica também se propôs a dialogar com familiares da criança para que não interrompessem o atendimento na APAE. Pelas descrições é possível perceber que esse assessoramento cumpre com que é proposto pelo CRIE no sentido de oferecer um suporte para os/as professores/as que educam crianças com deficiência.

No entanto, o assessoramento pode se configurar também como um favorável instrumento de formação continuada, quando as intervenções oferecidas atuam na zona de desenvolvimento iminente dos professores de educação infantil ou quando a ação ocorre regularmente e de forma intencional por um formador ou colega que possui um conhecimento mais elaborado sobre a educação especial, o que pode ser o caso das técnicas de educação especial/infantil que possuem um conhecimento específico sobre educação especial e estipulam um tempo maior, em seu planejamento, para dedicarem-se aos estudos, podendo com isso, oferecer um apoio didático-pedagógico aos/as professores/as.

Bissoli e Both (2016) defendem exatamente isso, que os processos educativos devem atuar na zona de desenvolvimento iminente das pessoas que estão sendo formadas para lhes possibilitar uma sólida formação teórico-prática e para que, assim, possuam instrumentos simbólicos para atuarem na zona de desenvolvimento iminente das crianças ou de quem se pretenda educar.

Uma experiência como formadora de professores de educação infantil, já relatada na introdução deste trabalho, oportunizou-me entender o conceito de zona de desenvolvimento iminente na prática, embora esse seja um conceito complexo, que necessita de mais estudos para a verdadeira compreensão de seus fundamentos teóricos e práticos. Minha orientadora e coordenadora do curso de aperfeiçoamento, organizou um minicurso preparatório para que nós, suas mestrandas pudéssemos ministrar as aulas no curso de aperfeiçoamento e, posteriormente,

nos acompanhou nas primeiras aulas, oferecendo um suporte e assessoramento para que depois pudéssemos prosseguir sozinhas. Esse compromisso, empenho e capacidade homogeneizadora da parte da minha orientadora, constitui-se um exemplo de atuação na zona de desenvolvimento iminente de suas mestrandas.

Embora os assessoramentos possam se constituir excelentes instrumentos para a formação do professor, veremos na seção a seguir, nas falas dos/as professores/as, que isso não tem se homogeneizado na rede municipal de ensino do município de Belém-Pará.

3.4 A atuação do CRIE sob o olhar dos/as professores/as de educação infantil

Nessa seção, trago para o leitor a visão dos/as professores/as de educação infantil sobre a educação da criança com desenvolvimento atípico e sobre o apoio pedagógico e as formações ofertadas pelo CRIE.

As informações coletadas no questionário e nas entrevistas revelam que os/as professores/as que participaram da pesquisa possuem formação em nível superior, no curso de pedagogia e, ao menos, uma especialização. Constatei que 6 (seis) professores têm especialização na área de Educação Especial, 3 (três) em Educação Infantil e 3 (três) em Psicopedagogia, as demais especializações são em áreas da educação que não possuem uma relação direta com a educação infantil ou com a educação especial.

As professoras, em suas falas, relatam sobre a complexidade de organizar e efetivar práticas pedagógicas inclusivas diante de uma criança que apresenta um desenvolvimento atípico. A principal dificuldade, relatada por elas é de ordem social, refere-se à aceitação da criança com desenvolvimento atípico no meio social educativo, a resistência maior é dos familiares das crianças ditas “normais”. Ainda existe uma concepção muito forte na sociedade de que essas crianças devem ser educadas em escolas especiais. Existe também uma resistência por parte das crianças da turma, que preferem não incluir o coleguinha “diferente” nas brincadeiras e nas interações. As falas de duas professoras ilustram essas situações:

Quando ele [criança com deficiência] chegou era um pouco agressivo e apresentava resistência em ficar no espaço, dificuldade de aceitação do espaço. Tivemos, a princípio, um olhar diferenciado das outras crianças e dos próprios responsáveis pelas outras crianças, porque acontecia dele se irritar e morder as outras crianças... inclusive teve pai que queria tirar seu filho do espaço educativo... (Professora Sandra em entrevista à pesquisadora, 2016)

[...] logo no primeiro olhar a gente percebeu que ele não era uma criança difícil de lidar [...] não era uma criança agressiva, isso é uma coisa muito importante nesse sentido de socialização. Mas percebemos que as crianças do espaço excluía ele... elas se relacionavam entre elas, mas era como se elas não

percebessem o Caio. (Professora Ana Carolina em entrevista à pesquisadora, 2016)

Outra dificuldade relatada pelas professoras, também de ordem social, trata-se da dificuldade que algumas crianças apresentam no controle da sua conduta, que vão “gerando uma série de dificuldades e deficiências em sua adaptação social” (VIGOTSKI, 1928/2012). A professora Gal fala sobre isso:

[...] Então, qual é a minha dificuldade? É essa, de como lidar com aquela criança que não aceita que seu comportamento não é adequado, que não pode machucar o colega, que não pode dar tapas [nos colegas]. Nós temos uma criança, que frequenta a escola há dois anos e está nessa situação. O ano passado, ela tinha quatro professoras [duas no período da manhã e duas no período da tarde] então, dava para uma professora ficar apenas com ela. Este ano é apenas uma professora. [...] As outras crianças não podem deitar para assistir um vídeo que ele sai pisando em cima. (Professora Gal em entrevista a pesquisadora, 2016)

Quando digo que os casos relatados são de ordem social, não estou negando que exista um fator biológico envolvido. Na verdade, as relações sociais e a posição que a criança ocupa dentro dessas relações têm relação com a deficiência. Como já discutido anteriormente, a deficiência não atua por si mesmo, mas de uma forma indireta, ao reduzir a posição social que a criança ocupa. “*Através dessa posição e somente através dela, a deficiência influencia o desenvolvimento da criança*” (Vigotski, 1929/2012, p.18, grifo do autor, tradução nossa)

O enfrentamento dessas e de outras dificuldades, contam em alguns casos com a ajuda e o apoio do CRIE. A professora Sandra relatou como procedeu diante das dificuldades de incluir e educar uma criança com Síndrome de Down em sua turma e sobre o apoio recebido do CRIE.

Nós levamos a situação para a coordenação e dissemos que precisávamos de um apoio. Primeiro nós pedimos pelo apoio de uma estagiária para nos auxiliar com a criança com síndrome de Down. Pensamos que não fossemos conseguir [o apoio da estagiária] porque somos duas professoras na turma, mas em pouco tempo o CRIE enviou uma estagiária. O CRIE, por meio do NIEJA, nos ofereceu também um apoio técnico na área da educação especial. Foi muito rico, nós tivemos uma formação, a formação em contexto de trabalho, que foi nesse olhar para a criança com Síndrome de Down... sobre a inclusão, que contribuiu não somente conosco em sala de aula, mas com todo o corpo docente. Quando a criança entra no espaço ela não é somente da turma, ela é da Unidade. Eu achei muito rica essa contribuição (professora Sandra em entrevista à pesquisadora, 2016).

Mas não são todas as professoras que conseguem esse apoio ou que veem o trabalho do CRIE como um trabalho que contribua de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação das crianças com deficiência. A professora Gal tinha em sua turma um aluno com

suspeita de TEA, na época da entrevista o diagnóstico não estava concluído. Ela expôs o seu descontentamento com a atuação do CRIE

[...] eles [CRIE] disseram que só podem encaminhar um estagiário se tiver laudo e, por conta da família essa criança não tem laudo. O Kauê (nome fictício) passou a ter direito a uma estagiária, a uma pessoa auxiliando ele porque a mãe correu atrás. O que o CRIE faz é marcar reunião com os pais, fazer a diagnose, encaminhar para a avaliação no próprio CRIE, mas não tem profissionais capacitados [especializados] para se chegar a esse laudo. Nesse período também não houve formação continuada. Eu acho assim, na minha opinião, o trabalho em si pela prefeitura é muito lento. (Professora Gal em entrevista a pesquisadora, 2016).

As questões levantadas pela professora Gal também são percebidas por outros/as professores/as da educação infantil da RMEB.

O apoio [do CRIE] existe, mas não atende a todos os professores. As profissionais do CRIE são super capacitadas, porém elas têm que atender diversos locais. Não é uma questão de capacidade ou de preparo, é uma questão de quantidade de pessoas para estar atendendo [...] o ideal seria as técnicas de educação especial/infantil estarem nos espaços [educativos], na sala com o professor ao menos duas vezes na semana. (professora Ana Carolina em entrevista a pesquisadora, 2016)

Em relação as formações continuadas realizadas pelo CRIE, dentre os/as 18 (dezoito) professores/as que responderam ao questionário, 14 (quatorze) disseram não ter participado de formações continuadas nos últimos três anos. Destes, 5 (cinco) disseram que não foram liberados pela coordenação da UEI para participar da formação porque ocasionaria a dispensa das crianças das atividades na unidade.

Infelizmente nunca participei das formações promovidas pelo CRIE, elas são realizadas no horário de aula e eu não fui liberada pela coordenação para participar. (Questionário)

Eu acho que nós [professores/as] precisamos questionar mais, aprender mais. Nós sentimos falta de participar das formações gerais, mas como trabalhamos o dia todo, ficamos impossibilitados de participar dessas formações. (Professora Sandra em entrevista à pesquisadora, 2016).

Essa é uma questão que provoca um entrave nas formações continuadas, não apenas no município de Belém-Pará. Como afirma Gatti (2011), essa é uma das dificuldades enfrentadas nas ações formativas, em muitas secretarias de educação de várias regiões brasileiras. Há a necessidade de professores substitutos para ficarem na sala de atividade enquanto os docentes participam de ações de formação continuada.

Considero importante que a SEMEC Belém, juntamente com o CRIE, efetivem políticas públicas de formação continuada dos professores de educação infantil, como já ocorrem nas

séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal. Os/as professores/as das séries iniciais do ensino fundamental participam de formações continuadas quinzenalmente, fora da escola, num espaço destinado a formação de professores e, nesse dia as crianças têm atividades com outros/as professores/as.

Em relação aos assessoramentos, há uma conformidade nas falas dos/as professores/as de educação infantil. Eles reconhecem os esforços individuais das técnicas de educação especial/infantil na busca de soluções para a questão da inclusão educacional das crianças com deficiência, porém afirmam que as visitas são muito rápidas e esporádicas, não possibilitando um aprofundamento, nem a continuidade das questões levantadas a respeito da educação das crianças com deficiência.

A técnica de educação especial/infantil não é muito presente porque ela atende outros espaços. Das poucas vezes em que ela veio aqui, se mostrou muito disposta. (Professora Ana Carolina em entrevista à pesquisadora, 2016).

A técnica [...] vem até a sala, pergunta como está o desenvolvimento do trabalho, verifica as atividades [desenvolvidas] e sugere outras. Mesmo que esse assessoramento ocorra em um curto espaço de tempo, a troca de experiência apresenta uma contribuição para a melhoria do atendimento [às crianças com deficiência] (Questionário).

A técnica vem, fica um pouco na sala observando a criança, sugere algumas atividades, mas logo precisa sair e ir para outra sala. (Questionário)

Os assessoramentos pouco contribuem para a minha prática pedagógica com a criança com deficiência pois não há uma continuidade dos assuntos abordados devida as poucas visitas realizadas [pelas técnicas de educação especial/infantil na UEI]. (Questionário)

Uma outra questão, levantada pelos/as professores/as, se refere às crianças que ficam o período integral na UEI e são atendidas por dois/duas professores/as. Os assessoramentos ocorrem apenas em um turno, ficando o/a professor/a do outro turno sem contato com as técnicas de educação especial/infantil.

Geralmente as visitas são realizadas pela manhã, todavia eu trabalho à tarde, portanto, não tive nenhum contato com a técnica do CRIE. (Questionário)

A técnica [de educação especial/infantil] faz o assessoramento pela parte da manhã e como eu trabalho à tarde quase não tive nenhum contato com ela. (Questionário).

Sou professora do turno da tarde e nesse turno não recebemos nenhuma visita de assessoramento. (Questionário)

Quando questionados sobre quais seriam as sugestões para melhorar a qualidade dos assessoramentos e das formações de professores organizadas pelo CRIE obtive as seguintes respostas:

As formações e cursos realizados pelo CRIE poderiam ser mais frequentes para melhor contribuir para a nossa prática pedagógica e para o processo de inclusão.

O CRIE deveria realizar mais cursos, palestras e formações para melhor contribuir para o nosso trabalho [referente a inclusão das crianças com deficiências].

Sugiro que os assessoramentos ocorram nos dois turnos de atendimento da UEI e que ofereçam sugestões de como trabalhar com a criança.

As sugestões são: visitas [assessoramentos] mais frequentes, oficinas pedagógicas, grupos de estudos, mas para que isso ocorra será necessário o aumento do quadro de funcionários na área [de educação especial].

Formações frequentes para os professores que trabalham com as crianças com deficiência e um assessoramento efetivo das técnicas de educação especial/infantil do CRIE para contribuir com o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Seria bom que a técnica [de educação especial/infantil] viesse em turnos alternados para conversar com as professoras.

O trabalho do CRIE é um trabalho inovador considerando que poucas secretarias de educação tomam iniciativa a respeito da inclusão das crianças com deficiência, muito menos criam um setor exclusivamente para a área da educação especial. A equipe técnica de educação especial/infantil, juntamente com seu articulador não medem esforços para implantar uma formação continuada de qualidade, articulando com outras áreas, como a da saúde, para tentar dar um suporte educacional aos professores que atuam com crianças com deficiência na educação infantil. Porém, os obstáculos encontrados estão além de suas possibilidades de atuação. As dificuldades que se apresentam para a inclusão da criança com deficiência e a formação de professores na rede municipal de ensino de Belém não se resolverão apenas com os esforços individuais, mas sim, com políticas públicas que favoreçam a concretização das formações continuadas, que possibilitem aos/as professores/as deixarem suas salas de referência para participarem das formações, sem prejuízos às crianças e que de fato contribua para a formação ética, estética e política, considerando que uma visão ampla do processo educativo é necessária para se entender e intervir nas questões mais específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas conclusões são possíveis ao final desta dissertação de mestrado, que se orientou pela teoria histórico-cultural, principalmente, pelas obras de Vigotski e teve como objetivo investigar o processo de formação continuada, planejado, organizado e desenvolvido junto aos/às professores/as de Educação Infantil pela rede municipal de ensino de Belém-Pará com a intenção de qualificá-los para educarem crianças com deficiência. O *locus* principal dessa pesquisa foi o Centro de Referência em Inclusão educacional “Gabriel Lima Mendes”, por se tratar do setor responsável pela inclusão de crianças com deficiência no ensino regular e de planejar, organizar e desenvolver as formações continuadas para práticas pedagógicas inclusivas.

A compreensão de formação docente manifestada neste estudo está vinculada às dimensões ontológicas do trabalho, sendo o trabalho a atividade humana principal da idade adulta. Dessa forma, o trabalho é compreendido como uma atividade intencional, orientada por metas, a fim de atingir um determinado fim. Em se tratando de trabalho docente, o fim a ser atingido é o desenvolvimento humano da outra pessoa.

Somente uma visão de totalidade do processo educativo pode levar o professor a uma “práxis transformadora da realidade” (SANCHEZ VASQUEZ, 2011). O conhecimento de uma teoria se torna imprescindível para uma educação humanizadora, inclusiva e promotora da emancipação do sujeito, mas não se trata aqui de qualquer teoria. A teoria que defendo é a teoria histórico-cultural, pelas mesmas razões elencadas por Teixeira e Melo (2016), e acrescento mais um motivo relacionado a educação especial: o compromisso de Vigotski com a educação da criança com deficiência, com o desenvolvimento de sua personalidade humana consciente em busca da plena validade social.

Vigotski ao elaborar sua teoria, elaborou também o método de estudo, os meios mais eficazes para aproximarmos da realidade a ser conhecida. Delari Jr (2015, 2017). Desse modo, uma pesquisa que teve como objetivo investigar o processo de formação continuada, planejado, organizado e desenvolvido junto aos/às professoras/as de Educação Infantil pela rede municipal de ensino de Belém-Pará, com vistas a uma atuação pedagógica inclusiva na educação infantil, e tomando a teoria histórico-cultural como sua principal referência teórico-metodológica, não poderia perder de vista esses princípios centrais da teoria histórico-cultural. Assim sendo, considerando as limitações de uma formação científica em nível de mestrado, na qualidade de

autora, esforcei-me para dar conta de todas essas questões e os resultados que ora apresento, representam esse esforço.

Na construção da resposta da pergunta específica elaborada inicialmente para dar conta da resposta à questão central, busquei, reconstruir o processo histórico que deu origem à inclusão das crianças com deficiência na rede pública de ensino de Belém-Pará, o qual se entrelaça com a história do processo de formatação do CRIE, para se chegar no que é hoje este Centro Educacional.

As descrições das formações continuadas com vistas à inclusão das crianças com deficiência na educação infantil partiram do contexto em que essas formações são planejadas e organizadas – o CRIE. As análises orientadas pelos princípios gerais da teoria histórico-cultural permitiram que as explicações fossem realizadas considerando os aspectos objetivos em detrimento dos aspectos subjetivos. Procurei situar a análise dentro de um contexto mais amplo, que condiciona as relações e os processos em um contexto específico.

Para as DCNs para formação inicial em nível superior e para formação continuada (BRASIL, 2015), a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Trata-se das atividades e ações desempenhadas para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, sendo os principais objetivos a *reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente*. Enquanto que, para o CRIE, a formação de professores consiste em oferecer orientações e assessoramentos aos/às professores/as e coordenadores/as das UEIs, objetivando capacitar e esclarecer os profissionais de acordo com as deficiências mais recorrentes em cada UEI. A compreensão do CRIE sobre a formação continuada de professores, em relação ao que é proposto pelas DCNs, é simplista e pragmática.

Dessa forma, nas formações realizadas pelo CRIE destacam-se ações isoladas, pontuais e de curta duração, que reproduzem as relações de poder/saber próprias do vínculo escolar, algo que segundo Gatti (2011), baseada no levantamento bibliográfico de Vezub (2005, 2007) sobre formação continuada de professores, constitui um problema comum a diferentes países.

Desse modo, não podemos nos contentar com um desenvolvimento profissional de caráter meramente técnico ou instrumental. É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba a dimensão ontológica do trabalho docente. Conhecer dialeticamente o contexto histórico-cultural em que se atua significa perceber que as desigualdades e os problemas presentes na escola fazem parte de um contexto mais amplo, que é a sociedade.

A análise das concepções pedagógicas presente na formação continuada foi baseada nos estudos de Januzzi (2004) que apresenta três grandes blocos de concepções que permeiam o trabalho na área de educação especial e, conseqüentemente, a formação de professores, a saber: a) concepções médico-pedagógicas e psicopedagógica; b) integração e inclusão; c) histórico-cultural. Pelos critérios para a escolha do tema da formação, pela forma como são abordados, pelo foco na deficiência e pela ênfase dada nos conhecimentos etiológicos, pode concluir que a concepção médico-pedagógica e psicopedagógica do início do século passado ainda está presente nas concepções que embasam a formação continuada de professores para atuarem com crianças com deficiência.

Contrapondo a essa concepção, defendo uma formação continuada na qual o foco principal seja a criança concreta, independentemente da condição de seu desenvolvimento e que as relações sociais e suas contradições possam ser compreendidas como princípio explicativo do desenvolvimento infantil. Além disso, é importante que essa formação contribua acima de tudo para a constituição da personalidade humana consciente do professor, de modo que ele possa contribuir para o desenvolvimento da personalidade humana consciente da criança.

Fica evidente na análise dos dados que a formação geral e a formação em contexto de trabalho pouco se diferem em seus temas, formatos e concepções pedagógicas. O diferencial consiste no critério para escolha do tema, estes partem das necessidades dos/as professores/as de educação infantil.

Os assessoramentos podem se constituir em excelentes oportunidades de concretização na formação do professor, porém, são necessárias políticas públicas para a efetivação e consolidação dessa ação formativa, possibilitando que atinja a todos os/as professores/as de educação infantil.

Os resultados das entrevistas e do questionário aplicado aos/as professores/as demonstram que o apoio pedagógico ofertado pela CRIE não se efetiva de forma homogênea na rede municipal de ensino de Belém. Há experiências exitosas, como há também casos em que o apoio pedagógico não se efetivou. Dentro dos limites desta pesquisa não foi possível investigar as causas desse descompasso nos atendimentos, uma vez que eles são realizados por uma mesma equipe técnica de educação especial/infantil. Em relação aos assessoramentos, os/as professores/as reconhecem os esforços individuais das técnicas de educação especial/infantil na busca de soluções para a questão da inclusão educacional das crianças com deficiência, entretanto, eles entendem que as visitas são muito rápidas e esporádicas, não

possibilitando a continuidade e o aprofundamento das questões levantadas a respeito da educação das crianças com deficiência.

O município de Belém-Pará foi pioneiro em criar um sistema público de ensino inclusivo não apenas para as crianças com desenvolvimento atípico, mas para todas as crianças, principalmente para as crianças das classes populares, e possui as condições básicas para o planejamento, organização e desenvolvimento de formações continuadas para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. No entanto, torna-se necessário que sejam implantadas e efetivadas políticas públicas de formação de professores que de fato contribuam para a formação docente com vista a inclusão de crianças com deficiência.

Conforme discuti ao longo deste trabalho, considero que a teoria histórico-cultural é pertinente para orientar a formação continuada de professores com vistas à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, porque trata-se de uma teoria sobre a dialética do humano e seu sistema conceitual oferece uma base que permite pensar a educação de todas as crianças independentemente das condições em que se processa o desenvolvimento. No entanto, uma formação sob o enfoque dessa teoria requer estudos sistematizados sobre os seus princípios gerais, os princípios éticos e o sistema conceitual como um todo.

Finalizando, espero que este estudo contribua para o debate e a reflexão acerca da formação de professores da educação infantil para educarem crianças com deficiência, de modo que esses profissionais possam intervir de um modo positivo no desenvolvimento social da personalidade humana consciente das crianças. Espero também que as informações e proposições que compõem este estudo contribuam de algum modo para que o CRIE realize um trabalho cada vez mais qualificado e se consolide como o centro de referência para a inclusão educacional no estado do Pará.

REFERÊNCIAS:

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de casos. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n 129, set./dez. 2006, pp. 637-651.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilema na formação de professores. *Educar em revista*. Dossiê temas em debate na formação de professores. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, out-dez, 2013.
- ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). 35º reunião anual da Anped, realizada no período de 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas/PE. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br>
- ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). 36º reunião anual da Anped, realizada no período de 29/09 a 02/10 de 2013. Goiânia/GO. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br>
- BARCA, Ana Paula de Araújo. Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural. *Dissertação (Mestrado)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007, 414 p.
- _____; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez (orgs.). *Educação Especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012.
- BEIN, E. S. *et al.* Epílogo. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 2012, p. 365-380.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Belém: 2009. 129 p. (Caderno de Educação; n. 1)
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana: Educação Infantil – Política para garantir o tempo da infância. Belém: 2001. 66 p. (Caderno de Educação; n. 4)
- _____. Conselho Municipal de Educação. Diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém. Resolução nº 012/2007 – CME, de 23 de maio de 2007.
- BIAGGIO, R. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista criança do professor de educação infantil*. Brasília: MEC, v. 44, p. 19 – 26, nov., 2007.
- BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, Carlos H. A.; CAVALCANTE, Lucíola I. P.; BISSOLI,

Michelle F. (Orgs.). *Formação de Professores em Perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016, pp. 15-55.

BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Trad. Fani A. Tesseler. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 32 – 55.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.05, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 25 mar 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRIDI, Fabiane Romano de Sousa. Formação continuada em Educação Especial: o atendimento educacional especializado. *Revista Poiésis*. Unisul, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, Jan./Jun. 2011.

CARAMORI, Patricia Moralis. Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. *Teses (Doutorado)*. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2014.

CARVALHO, Saulo. R; MARTINS, Lígia. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, M. G. D; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; CARNEIRO, Cristina Rodrigues. A práxis na relação com a educação e a formação de professores: tensões e possibilidades de formação humana. In: CORRÊA, Carlos H. A.; CAVALCANTE, Lucíola I. P.; BISSOLI, Michelle F. (Orgs.). *Formação de Professores em Perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016, pp. 57-84.

COSTA, Valdelúcia Alves da Costa. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Edufba, 2012, pp. 89-110.

CRIE. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. *Relatório anual de inclusão para a Educação Básica – NIEB – ano 2014*. Belém, 2014.

_____. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. *Relatório final – 2015: Núcleo de inclusão para a infância e educação de jovens e adultos (NIEJA)*. Belém, 2015.

_____. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. *Relatório anual de atividades do NIEJA – 2016*. Belém, 2016.

_____. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. *Planejamento anual – 2015: Equipe técnica de educação especial/infantil*. Belém, jan/2015.

_____. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. *Planejamento anual – 2016: Equipe técnica de educação especial/infantil*. Belém, jan/2016.

_____. Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. *Quadro de demanda Educação Especial/Infantil – 2016: Equipe técnica de educação especial/infantil*. Belém, abril/2016.

DELARI JR., Aquiles. Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada. *Mimeo*. Umuarama - PR, 2009a. 40 p. (2ª versão).

_____. Introdução a princípios metodológicos de L. S. Vigotski: duas ou três sugestões para pesquisas teóricas em psicologia histórico-cultural. *Mimeo*. Umuarama, 30/set/2009b.

_____. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: Eduem, 2015, pp. 43-82.

_____. Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto: em diálogo com a história da psicologia. Curitiba (PR): *Coletivo Eras e Dias*, 2017. *Mimeo*. 8 p.

ENGUITA, Mariano Fernández. Aprendizagem das relações sociais de produção. In: ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1993, p. 208-258.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____; TADA, Iracema Neno Cecilio. Os laudos e a atuação do psicólogo escolar: explicitação das potencialidades dos alunos. In: RIBEIRO, Maria Júlia L (org.). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012, p. 117 – 130.

_____; LIMA, Eliane da Costa. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T.S.A. (Orgs.). *Educação Especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012, pp. 67-92.

_____; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Maria Tereza. A. *A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição dos sujeitos*. Rio de Janeiro: Teias, v. 10, p. 1 – 12, 2009. Disponível em < www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../362>. Acesso em 24/09/20014.

FRIGOTTO, Galdêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, pp. 91-116, 1997.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: *Educar em revista: Dossiê temas em debate na formação de professores*. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, Out./Dez. 2013

GINDIS, Boris. The fundamentals of Defectology (Abnormal and Learning Disability). *American Journal on Mental Retardation*. New York, v. 100, n. 2, 1995, pp. 214-216. Disponível em <www.bgcenter.com/vygotskyPublication.htm> Acessado em 20/09/2014.

GOERGEN, Pedro. *Pós modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas de nosso tempo, n.79)

GONZALEZ, Nilcéia R.; LEONARDO, Nilza S. T.; LEAL, Zaíra F. R. G. O desenvolvimento da memória e sua relação com o processo de humanização: um estudo sobre a deficiência intelectual a partir da psicologia histórico-cultural. In: RIBEIRO, Maria Júlia L

(org.). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012, p. 85 – 100.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Rev. Brasileira Educação Especial*. Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Jul.-Set., 2013

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática. *Tese (Doutorado)*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

HERMES, Simoni Timm; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lisi. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: captura e mobilizações da docência no atendimento educacional especializado. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais da ANPED*. GT-15 – Educação Especial. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatísticas da Educação Básica, 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 19/02/2017.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004a. (Coleção educação contemporânea)

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Brasileira de Ciências Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004b.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Edufba, 2012, pp. 17-24.

_____; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa, GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação de professores olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. *Rev. Brasileira Educação Especial*, Marília, v.17, p.77-92, Maio-Ago., 2011. Edição Especial

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014 207. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10/08/2016.

KLEIN, Lúgia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

KOZULIN, Alex. *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

_____. et al. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York, USA: Cambridge University Press, 2003.

KUHLMANN JR, Moises. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. *Dissertação (Mestrado)*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2011.

_____. Formação continuada de professores na área de educação especial. *Anais da 37ª reunião nacional da ANPED*. Florianópolis, 2015. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3861.pdf. Acesso em: 22/11/2015.

LEONTIEV, Alexei N. O homem e a cultura. In *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. (Orgs.) *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

MARTINS, Ligia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009, pp. 449 – 474.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS. L. M.; Duarte N. (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp. 13-31.

_____. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, Stella; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs.). *Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs). *Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Maringá: Eduem, 2015, pp. 29-42.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Edufba, 2012, pp. 25-38.

MAZER, S. M. Reflexões para a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: DENARI, F. E. *Contrapontos da educação especial*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 369-383.

MELLO, Suelly Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp Publicações, 2000.

MELLO, Thiago de. *De uma vez por todas: verso e prosa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 276p.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de; A formação docente na perspectiva Histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia Política*. V. 10. nº 20. p. 345-361. Jul. – Dez. 2010

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Élcia Esnarriaga de. *Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influencia na trajetória da educação especial brasileira*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.258 –277, dez. 2007.

NOSELLA, Paolo, A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, n. 43, jan./abr. 2010.

NEVES, Lúcia M.W. (org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. PP. 43-67; 85-125

OLIVEIRA, Ivanilde A. (org.); SANTOS, Tânia R. L.; LIMA, Kátia do S. C. Relatório: História da educação especial na rede municipal de Belém. In: *Observatório Nacional de Educação Especial*. 2012. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/pagina-ivanilde-oliveira>. Acessado em 20/11/2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Lev Vigotski: biografia intelectual, revolucionário inquieto. In: *História da Pedagogia*. Revista Educação. Editora Segmento. Agosto/2010.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: Edufba, 2012, pp. 139-155.

PINO, Angel. O social e cultural na obra de Vigotski. In VIGOTSKI, L. S. (1929/2000) *Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]*. In *Educação e Sociedade*, 71. Vigotski – o Manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, n.71, 1929/2000. p. 45-78.

_____. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR

PRESTES, Zóia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012b, p 57-71.

RIBEIRO, Maria Júlia Lemes (org.). *Educação especial e inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SARAIVA, Marinês. Prefácio. In: RIBEIRO, Maria Julia Lemos (org.). *Educação Especial e Inclusiva: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed.-Campinas, SP. Autores Associados, 2011 – (Coleção Educação Contemporânea).

SFORNI, Marta Sueli de Faria, Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (orgs). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>. Acesso 13/nov./2015.

SILVA, Maria O. E. *Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas*. Revista Lusófona de Educação, n 13, 2009. P. 135 – 153.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. *A construção de significados nas brincadeiras e faz-de-conta por crianças de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia*. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

_____. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. IN SILVA, I. de O., SILVA, A. P. S., MARTINS, A. A. *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 187-203.

_____; MELLO, Suely Amaral. Formação de Professores: uma teoria para orientar as práticas. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (orgs). *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: Edua, 2016, pp. 85-108.

_____; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e Educação Infantil: um sistema conceitual para orientar o pensar e o agir. *Mimeo*. Belém, 2017.

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO, de Célia Regina. A formação de professores por meio da pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Rev. Brasileira Educação Especial*. Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun., 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento das Ações: Necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

VALADÃO, Gabriela Tannús. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para professores*. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

VALSINER, Jaan. *Culture and the development of children' action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev. S. Problemas de la psicología infantil. In: VICOTSKI, Lev S. *Psicología Infantil – Obras Escogidas IV*. Madrid: Aprendizagem Visor, 1933-34/1996.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre – RS: Artmed, 1924/2003.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico – livro para professores*. São Paulo, Ática, 1930/2009

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n, 4, p. 681-701, 2010.

_____. La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. S.D./2012, p. 181-188.

_____. El defecto y la compensacion. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1924/2012, p. 45-57.

_____. Los problemas fundamentales da la defectología contemporánea. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1929/2012, p. 11-40.

_____. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1924/2012, p. 59-72.

_____. Acerca de la psicologia y la pedagogia de la defectividad infantil. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1924/2012, p. 73-95.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1925/2012, p. 115-129.

_____. Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1928/2012, p. 197-202.

_____. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: _____. *Obras Escogidas*. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1931/2012, p. 213-234.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas - Tomo III*. 2. ed. Madrid: Visor. 1931/2000, p. 139-168.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas*. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000, p. 9-340.

_____. Pensamiento y palavra. In _____. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Machado Libros, 1934/2001, p. 287-348.

_____. Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo. In: _____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1931/2000, p. 327-340.

_____. Two fragments of personal notes by L. S. Vygotsky from the Vygotsky Family archive (Prepared for publication and with comments by E. Zavershneva). In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol 48, n. 1, january – February 1932/2010, pp. 91-96

VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formacion social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Questionário Professores de Educação Infantil

Nome: _____ Idade: _____

U. E. I.: _____ Turma: _____

Vínculo funcional: () Efetivo () Temporário

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____ anos.

Nº de crianças diagnosticada ou com suspeita de deficiência na sua turma atual: _____

Quais deficiências? _____

Escolaridade:

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de escolaridade	Curso frequentado	Instituição em que cursou/cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Especialização (1)				
Especialização (2)				
Mestrado				
Doutorado				

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares): Inicie pelo mais recente.

Curso	Instituição em que cursou/cidade	Ano	Carga horária (aproximada)

Em relação a atuação do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE):

Assessoramento:

1. Nome da técnica do CRIE responsável pelo assessoramento nesta UEI:

2. Qual a frequência em que vocês recebem a visita da técnica do CRIE durante o ano? Este ano vocês receberam quantas visitas?

3. Escreva brevemente como é feito o assessoramento. Que tipo de orientações são dadas? Que informações são trocadas entre você e a técnica do CRIE?

4. O assessoramento contribui para o seu trabalho com as crianças com deficiência? Como?

APÊNDICE A - CONTINUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

5. Que sugestões você daria para melhorar o assessoramento?

Formações, cursos ou palestras sobre Educação Especial organizados pelo CRIE:

6. Preencha o quadro abaixo relacionando as formações, cursos ou palestras você participou nos últimos três anos oferecidos pelo CRIE, na escola que você atua ou em outros espaços.

Evento	Tema	Local	Mês/ano	Carga horária

7. As formações que você participou contribuíram para a inclusão da(s) criança(s) com deficiência em sua turma? Descreva, brevemente, em quais aspectos se deram esta contribuição?

8. Caso você não tenha participado de formações, cursos ou palestras organizados pelo CRIE, especifique o motivo:

- () Não foi informado/a sobre a formação
 () Não foi liberada pela coordenação para participar
 () O tema não era relevante para o seu trabalho
 () Outros motivos. Especifique _____

9. Na sua opinião, quais aspectos da formação deveriam ser melhorados para contribuir efetivamente com o seu trabalho pedagógico?

Obrigada por ter participado desta pesquisa. Seu nome não será divulgado e suas repostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e didáticos.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO TÉCNICOS/AS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/
INFANTIL - CRIE**

Questionário Técnicos/as da educação especial/infantil - CRIE

Nome: _____ Data: _____

Vínculo funcional: () Efetivo () Temporário

Tempo de atuação na Educação Especial: _____ anos.

Tempo de atuação no CRIE: _____ anos.

Escolaridade:

3. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de escolaridade	Curso frequentado	Instituição em que cursou/cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Especialização (1)				
Especialização (2)				
Mestrado				
Doutorado				

4. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares). Iniciar pelos mais recentes:

Curso	Instituição em que cursou/cidade	Ano	Carga horária (aproximada)

Atuação profissional:

Assessoramento e Formação de professores:

5. Com base no seu trabalho de assessoramento às professoras de Educação Infantil que tem em suas turmas crianças com deficiência, destaque as ações que você prioriza.

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

APÊNDICE B – CONTINUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO TÉCNICOS/AS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INFANTIL - CRIE

6. Qual perspectiva pedagógica orienta as suas ações no assessoramento pedagógico e na organização das formações de professores?

7. Como são escolhidos os temas para a formação de professores?

8. Como você avalia o trabalho realizado pelo CRIE (assessoramento e formações) junto aos professores da Educação Infantil?

9. Cite alguns aspectos que poderiam contribuir para melhorar a qualidade do atendimento oferecido pelo CRIE aos professores?

a.

b.

c.

d.

e.

Obrigada por responder o questionário! Seu nome não será divulgado e suas repostas serão utilizadas, exclusivamente, para fins científicos e didáticos.

APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O CRIE

Título do Projeto: **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - PA**

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – PA**”, realizado pela mestranda Marcia de Fátima de Oliveira, brasileira, casada, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 8.415.008 PC/MG e CPF N.º 035.730.436-58, com endereço na Travessa Angustura, nº 1692, casa 35, Bairro Pedreira, Belém, Pará e orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo analisar o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil, no sistema municipal de ensino da cidade de Belém, no período de agosto a dezembro de 2016, com crianças com deficiência, crianças não deficientes, professores/as de educação infantil, coordenadores pedagógicos e técnicos do CRIE (Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes). Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa no “**Centro Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Gravações em áudio de entrevistas;**
- 2. Aplicação de questionários**
- 3. Entrevistas com profissionais do Centro.**

APÊNDICE C – CONTINUAÇÃO DO MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluna-pesquisadora
Marcia de Fátima de Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, autorizo a pesquisa, a ser realizada no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do responsável pelo Centro Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 98116-2057/ 91 98721-2157

Profª Mestranda Marcia de Fátima de Oliveira
E-mail: mardeolivera@yahoo.com.br
Fones: 91 99120-2652

APÊNDICE D - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, responsável pelo “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)”, autorizo a realização do estudo **“Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará”**, na UEI _____, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de setembro a dezembro de 2016. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Marcia de Fátima de Oliveira, orientado pela Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado(a) pelas pesquisadoras acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém, 10 de agosto de 2016.

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

LISTA NOMINAL DAS PESQUISADORAS:

Marcia de Fátima de Oliveira – (Mestranda – Aluna-pesquisadora)

Sônia Regina dos Santos Teixeira – (Orientadora – Pesquisadora)

APÊNDICE E - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO CRIE.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, responsável pelo “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)”, autorizo a realização do estudo **“Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará”**, neste Centro de Referência, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de setembro a dezembro de 2016. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Marcia de Fátima de Oliveira, orientado pela Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelas pesquisadoras sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Belém, 10 de agosto de 2016.

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

LISTA NOMINAL DAS PESQUISADORAS:

Marcia de Fátima de Oliveira – (Mestranda – Aluna-pesquisadora)

Sônia Regina dos Santos Teixeira – (Orientadora – Pesquisadora)