

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO EM FOCO

INCLUSIVE EDUCATION IN THE PRE-SCHOOL CONTEXT: FOCUS ON PEDAGOGICAL WORK

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: ENFOQUE EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

ERMELINDA BARRICELLI^I

DÉBORA DAINEZ^{II}

ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA^{III}

RESUMO Este estudo é parte de uma pesquisa realizada em uma creche municipal de São Paulo-SP, nos anos de 2014 e 2015. Mediante a mobilização de um grupo de professores para falarem do próprio trabalho, visando a emergência de conflitos específicos do métier, via autoconfrontação, temas foram suscitados pelos professores, entre eles o trabalho educacional com uma criança com deficiência múltipla. A problemática ganha destaque no compartilhar da experiência da professora de uma turma com doze crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, da qual fazia parte a criança com deficiência. Tomamos como ponto de partida os dizeres da professora frente às imagens gravadas de seu trabalho com a turma. Examinamos os modos de percepção da professora acerca das relações professora-crianças-criança com deficiência e a respeito das condições necessárias para sustentar a participação de cada um na dinâmica das interações e na atividade. Evidenciamos nas análises o conflito sobre como atender às peculiaridades da criança com deficiência múltipla e as demandas da turma em determinadas condições institucionais. Levantamos proposições no sentido de projetarmos condições educacionais que potencializem o trabalho pedagógico com crianças com deficiências.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO INFANTIL; AUTOCONFRONTAÇÃO; TRABALHO PEDAGÓGICO.

IUniversidade Estadual de Campinas (–UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

IIUniversidade Estadual de Campinas (–UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

IIIUniversidade Estadual de Campinas (–UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMEN Este estudio es parte de una investigación realizada en una guardería municipal de la ciudad São Paulo-SP, en los años 2014 y 2015. Un grupo de profesores se organizó en un grupo para hablar de su propio trabajo a través de la auto-confrontación, para debatir sobre la aparición de conflictos específicos en su oficio, en el que se incluye el trabajo educacional con un niño con capacidades especiales. Esa problemática se destaca en la experiencia de una profesora de un grupo de doce niños con edades de 0 a 3 años, dentro del cual se encontraba un niño con necesidades especiales. Tomamos como punto de partida los comentarios de la profesora referentes a las discusiones ante las grabaciones de su trabajo con los niños. Examinamos el modo de percepción de la profesora sobre las relaciones “profesor-niños-niños con capacidades especiales” y sobre las condiciones necesarias para mantener la participación de cada uno en la dinámica de las interacciones y en la actividad. En los análisis realizados se evidencia el conflicto sobre cómo atender a las peculiaridades de este niño y las demandas del grupo en determinadas condiciones institucionales. Levantamos propuestas en el sentido de proyectar condiciones educacionales que potencialicen el trabajo pedagógico con los niños con capacidades especiales.

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN INCLUSIVA; EDUCACIÓN INFANTIL; AUTO-CONFRONTACIÓN; TRABAJO PEDAGÓGICO.

ABSTRACT This study is based on a research carried out place at a municipal pre-school in the city of São Paulo (State of São Paulo), during 2014 and 2015. Ever since a group of teachers has given their testimony about their own work, so as to debate about the context specific conflicts, via self-confrontation, themes were roused by the teachers, such as the educational work with a child with multiple learning disabilities. This problem is highlighted when the teacher shared her experience with a class having children aged 0 to 3 years old, in which that child took part in. We started our study based on the teacher’s saying based on the images recorded in class. We examined the ways of perception of the teacher regarding teacher-children-child with learning disabilities and about the necessary conditions to keep the participation of each one in the dynamics of the interactions and in the activity. We could notice in the conflict analysis how to take care of the multiple deficiency child’s peculiarities and the class needs in some institutional conditions. We kept taking propositions so as to project the educational conditions, which potentize the pedagogical work with learning disabilities.

KEY-WORDS: INCLUSIVE EDUCATION; PRE-SCHOOL EDUCATION; SELF-CONFRONTATION; PEDAGOGICAL WORK.

INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas nas últimas décadas, no campo da educação, têm dado cada vez mais visibilidade aos muitos desafios vividos e enfrentados pelos professores no cotidiano do trabalho pedagógico nas escolas públicas brasileiras. As condições escolares, envolvendo a carga horária atribuída, o acúmulo de trabalho, o grande número de alunos por turma,

a rotatividade/itinerância dos professores; assim como a desvalorização da profissão e da carreira, os dilemas da formação inicial e continuada, e o problema estrutural e histórico da desigualdade social têm contribuído para a precarização do trabalho docente e repercutido no planejamento, organização e realização da atividade de ensino (SAMPAIO e MARIN, 2004; FREITAS, 2002 2007, 2013; SOUZA, 2002; SOUZA, 2006; SAVIANI, 2009).

Temos convivido, no Brasil, com a formação de uma “cultura de escola [pública] de baixa qualidade” (BUENO, 2001, p. 104), que vem se impondo gradativamente, passando a integrar o imaginário social e afetando profundamente os profissionais da educação e as condições de trabalho nas escolas. Em tal cenário, as políticas públicas de educação, apesar da reiterada proclamação dos direitos das crianças e do compromisso de minimizar a desigualdade social, não têm conseguido evitar a precarização da instituição escolar e do trabalho docente, esbarrando nas imensas dificuldades de sustentar e garantir a qualidade de ensino.

Nesse contexto brasileiro, em consonância com as proposições internacionais para os países em desenvolvimento (ver PLETSCH, 2010; KASSAR, 2011; SOUZA, 2013; MICHELS e GARCIA, 2014), assume-se as políticas de educação inclusiva, as quais englobam a educação escolar das crianças com deficiência desde a educação infantil. Com isso, diversos problemas se reiteram e se agudizam, e ganham contornos diferenciados no trabalho dos professores. Além da desigualdade das condições econômicas e sociais, as condições orgânicas das mais variadas deficiências, em suas nuances e especificidades, contribuem para complexificar ainda mais as demandas de todas as ordens que se impõem à instituição escolar.

Entre as polêmicas que emergem, marcadas ainda pelo binômio natureza *versus* cultura, encontramos uma proposta de educação inclusiva, que proclama um “modelo social da deficiência” (CORDE/SDH/BRASIL, 2007), e cuja atenção é orientada para as barreiras do contexto social, em contraposição a um discurso que adquire, nos debates, uma característica de discriminação ao indicar a lesão orgânica como determinante de impossibilidades educacionais.

Em cuidadoso estudo das posições mencionadas, Caiado, Berribille e Saraiva (2013), apontam que, ao avançar na compreensão de que as impossibilidades das pessoas com deficiência estão atreladas à organização e às representações socialmente construídas, a abordagem do “modelo social” tem muito frequentemente desconsiderado que as relações sociais estão tecidas no sistema de condições econômicas e políticas. Assim, no campo da educação, muitas vezes, acompanhamos posições que defendem a inclusão e que proclamam o respeito e a aceitação da diferença, mas que desconsideram, contudo, tanto os problemas da desigualdade social quanto as demandas específicas de cada condição ou lesão orgânica.

Assim, a adesão a esse modo de conceber, que privilegia genérica e indiscriminadamente “o social”, tem acarretado um menosprezo pela análise das condições concretas que envolvem a produção e disponibilização de recursos materiais específicos, a formação contínua e atualizada de professores, bem como análises das possibilidades de transformação das condições institucionais para viabilizar a realização efetiva da atividade docente.

Nesse sentido, temos como objetivo no presente artigo contribuir com a discussão sobre as condições e as possibilidades do trabalho pedagógico voltado às crianças com deficiência. Nossa proposta é examinar, a partir das falas de uma professora de Educação Infantil, a respeito de seu próprio trabalho cotidiano, as relações professor-crianças-criança com deficiência múltipla, bem como as condições necessárias para sustentar a participação da última na dinâmica das interações e na atividade pedagógica proposta para a turma.

Procuramos, assim, dar voz à professora e evidenciar em seus dizeres a natureza dos obstáculos que permeiam a prática docente e que podem impulsionar ou não o desenvolvimento da atividade pedagógica. Com isso, buscamos dar visibilidade ao conflito que emerge no agir da professora e chamar a atenção para as possíveis implicações sociais e políticas.

O estudo faz parte de uma investigação mais abrangente,¹ e para a sua realização nos ancoramos em uma concepção de trabalho proposta por uma equipe de pesquisadores da ergonomia francesa, que fundaram uma abordagem teórica-metodológica,² cujo principal representante é o psicólogo Yves Clot.

A seguir, voltamo-nos à apresentação e discussão dessa perspectiva e de seus dispositivos metodológicos, para então prosseguirmos com as análises dos dizeres da professora que participou da pesquisa.

O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Yves Clot (2006, 2010) integra um grupo de pesquisadores que problematizam e se propõem a investigar a atividade humana em situação de trabalho. Com base, principalmente, nos trabalhos de Lev S. Vigotski no campo da psicologia histórico-cultural, de M. Bakhtin no campo da teoria enunciativa-discursiva da linguagem, de I. Oddone no campo da ergonomia, Clot busca compreender a função psicológica envolvida nessa relação – do homem com o trabalho –, atribuindo um lugar central à realidade material e simbólica, e atendo-se às dimensões subjetivas e coletivas dessa atividade.

Nessa perspectiva, a atividade – dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros – configura-se como intrínseca à dinâmica social e ao processo interconstitutivo que (se) realiza (n)o trabalho. Assim, o trabalho é concebido como experiência humana por excelência, como atividade coletiva transformadora dos objetos, do outro e de si; é uma “atividade dirigida em situação real” (CLOT, 2006), em que o sujeito, entre e com os outros, procura fazer prevalecer aí o sentido de sua existência pessoal.

Nos estudos e análises das situações de trabalho, a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado levou o autor a expandir e adensar seus argumentos, colocando em pauta os conceitos de “atividade realizada” e o “real da atividade” (CLOT, 2004): a atividade realizada seria o que é observável, ao passo que o real da atividade seria aquilo que se vê, mas também, o que não se vê; o que se fez e também o que se deixou de fazer; o que se

¹ O trabalho docente na Educação Infantil: o/a professor/a como protagonista de transformações; Processo/Fapesp no. 2013/16869-6.

² Nomeada Clínica da Atividade no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), em Paris.

quer fazer e o que se é impedido de fazer; ou seja, tudo o que faz parte do processo, desde a elaboração da atividade até a sua concretização. O real da atividade estaria, assim, relacionado às lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar determinada tarefa, ou como sintetiza Clot (2006), seria a conjugação do possível (observável) e do impossível (que deve ser apreendido de forma indireta) de cada atividade de trabalho.

Para explicar melhor esse aspecto, destacamos a análise que o autor faz dos gestos dos profissionais. Ao apontar para a intensificação, a recorrência e a impossibilidade de transformação dos gestos, Clot (2006) chama a atenção quando a instituição não consegue atender às exigências sociais do trabalho dos profissionais que elas empregam. Diante disso, ele procura realçar as tensões psíquicas que constituem os sujeitos na situação de trabalho, podendo levar à indisposição e imobilidade, silenciando toda uma série de ações necessárias para a revitalização da atividade. Isso nos leva a pensar em como os objetivos que orientam a ação são produzidos e impregnados de sentidos nas relações sociais concretas de trabalho, e quando irrealizáveis por falta de condições adequadas, expõem o sujeito à vivência de conflitos que podem gerar o sentimento de impotência, atingindo a atividade em seu desenvolvimento possível.

Com a finalidade de enfrentamento dos conflitos para dar visibilidade às restrições reais da atividade devido às condições de realização, Clot (2006, 2010) propõe dispositivos metodológicos de intervenção que viabilizam provocar o diálogo com os trabalhadores para falarem sobre os dilemas profissionais e reelaborarem o vivido com o outro.

O TRABALHO DO PROFESSOR E O PROCEDIMENTO AUTOCONFRONTAÇÃO

Autores como Amigues (2004) e Saujat (2004), entre outros pesquisadores, especificaram o debate focando o trabalho docente. Segundo Amigues (2004), o trabalho do professor não pode confundir-se, ou mesmo reduzir-se ao trabalho de ensino na sala de aula, o que corresponde apenas a uma das dimensões desse trabalho. Além disso, para o autor, a aprendizagem da criança deve ser vista como um objeto a longo prazo, uma vez que ela se dará por toda a vida. O trabalho do professor compreende, assim, outras dimensões ligadas à organização do ambiente de trabalho coletivo, à efetivação da prescrição, à prescrição de tarefas para si (autoprescrição) e para as crianças, e à projeção de situações futuras em função dos avanços realizados. Esse autor nos apresenta, ainda, uma das definições do trabalho docente.

A atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo para instaurar nos alunos uma relação cultural a um objeto do saber, a fim de modificar sua relação pessoal a esse saber. O objeto da atividade do professor é aqui a organização coletiva do meio-classe, a distribuição de tarefas, a organização de um diálogo didático, a construção do sentido do fazer e do dizer, sua retomada em uma inscrição temporal e no histórico do grupo-classe etc.; em outros termos, ele constrói um meio de trabalho para promover a interação e a produção de conhecimentos (AMIGUES, 2003). Acrescentamos, nesse sentido, que o professor cumpre papel fundamental na organização de atividades significativas,

na mediação do processo de aprendizagem e na sistematização de novas formas e vias de trabalho pedagógico.

Nessa linha, consideramos, com Clot (2001), que a análise do trabalho pode tornar-se um recurso para os profissionais que atuam no campo da educação e realizam o trabalho de ensinar, e assumimos formas de ação que possam transformar as situações de trabalho, por meio de métodos indiretos, como a autoconfrontação, que viabilizem focalizar a própria prática e as condições de mobilização das mesmas.

O procedimento de autoconfrontação (CLOT E FAÏTA, 2001) consiste em, primeiramente, construir um coletivo de trabalhadores, no qual são compartilhadas possíveis situações a serem analisadas conforme as demandas dos trabalhadores. Posteriormente, são produzidas imagens videogravadas para serem objetos de análise. Nas autoconfrontações (AC), as discussões acontecem com a participação do trabalhador e do pesquisador para fazer emergir os modos de fazer, ou seja, visa a compreensão do “como”, mas não tem a intenção de confrontar o trabalhador com os “porquês” de sua atividade, sendo essa fase conhecida como Autoconfrontação Simples (ACS). Em seguida, a discussão acontece entre dois trabalhadores do mesmo *métier* para posterior retomada do debate entre o pesquisador e trabalhadores, que já passaram pela ACS; esse momento é chamado de Autoconfrontação Cruzada (ACC).

O desenvolvimento desses métodos justifica-se pelo fato de a atividade não ser diretamente acessível. Por esse motivo, esses dois dispositivos são denominados métodos indiretos de intervenção, na medida em que o trabalhador revive a experiência de trabalho por meio de uma troca verbal. Segundo Clot (2008), essa troca verbal não consiste em apenas falar do vivido, mas sim reviver a experiência profissional, pois essa troca verbal é considerada outra atividade, ou seja, é a “experiência vivida da experiência vivida”, o contato social consigo mesmo. O trabalhador se vê frente ao pesquisador e, com isso, tem-se uma ação em curso entre trabalhadores e pesquisador, e não somente uma representação da ação passada.

Intervir, nessa perspectiva metodológica, significa admitir que o pesquisador atua e faz parte da situação de pesquisa, participando do diálogo que se estabelece. Assumindo o “outro” como sujeito da/na investigação, o pesquisador orienta o diálogo, apoiando-se no conceito de “atividade dirigida” como unidade de compreensão e explicação das situações de trabalho. Nesse processo, pesquisador e pesquisado se afetam, transformam-se.

Logo, a situação de autoconfrontação, ao propiciar um espaço em que o vivido se transforma em linguagem, viabiliza a reorganização da atividade quando o sujeito se encontra diante da possibilidade de dialogar consigo mesmo na relação com o outro, tornando alheia a sua própria experiência. Desse modo, como afirma Clot (2010), a experiência vivida proporciona a redescoberta de um objeto psíquico em um novo contexto. Percebe-se, com efeito, que a riqueza do procedimento está nas trocas realizadas entre o trabalhador e o pesquisador e entre os próprios trabalhadores que corroboram para esse diálogo consigo mesmo, redimensionando o significado da experiência vivida.

SOBRE O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Como já mencionado, este estudo configura-se como parte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi desenvolver uma intervenção em uma Instituição de Educação Infantil para mobilizar um grupo de professores para falarem sobre o próprio trabalho visando à objetivação e ao redimensionamento de conflitos característicos do *métier*, no caso, ao trabalho docente.

A pesquisa foi realizada nos anos de 2014 e 2015, em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Pública Municipal de São Paulo-SP, localizada em um bairro situado no extremo leste da cidade. Tal região, que abriga nos dias de hoje uma população de 219.868 mil habitantes, acendeu como o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil moradias. O CEI focalizada atendia cerca de 156 crianças em 2014/15, na faixa etária entre 0 e 5 anos.

Para iniciar a pesquisa nesse ambiente, foram realizados alguns encontros prévios com os professores para explicitação da proposta, do objetivo, do método, das possíveis contribuições e da intenção de composição de um grupo de participantes. Oito professores manifestaram o interesse de participação.

Antes de iniciar as filmagens, realizamos a primeira reunião com o grupo de professores participantes para conhecer os interesses e as demandas. Foi definido como seria o processo de filmagem nos espaços do CEI. As discussões se voltaram para a decisão de quais momentos filmar. Os professores questionaram-se como acontecem de fato as interações com as crianças e como as filmagens permitiriam visualizar essas interações. Acordou-se que estas deveriam focar as formas de atuação e as relações professores/crianças para verificar como se conduz o trabalho pedagógico. O que tínhamos de fato com essa demanda do grupo é a discussão do papel do professor.

Vários temas foram suscitados, entre eles o trabalho educacional com crianças com deficiência. Mais precisamente, essa temática se realça no compartilhar da experiência de uma das professoras: Cláudia, professora no período da manhã, de uma turma com doze crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, da qual fazia parte uma criança com deficiência múltipla.³ Além da professora Cláudia, participou também a professora Camila da mesma turma, no período da tarde.

A seguir, tomamos como ponto de partida para as análises os dizeres das professoras, sobretudo da professora Cláudia, produzidos em contexto de autoconfrontação simples e cruzada, ou seja, referentes às discussões entre ela e a pesquisadora, e entre ela, a pesquisadora e a professora Camila, frente às imagens gravadas de seu trabalho com a turma.

³ A causa da deficiência múltipla, no caso de Stefany, está relacionada a lesões cerebrais provocadas por maus-tratos nos primeiros meses de vida. Ela apresenta paraplegia dos membros inferiores, não anda e tem dificuldades de permanecer sentada. Tem pouco controle dos movimentos dos membros superiores e de tronco, não fala e depende radicalmente do outro para realizar suas necessidades diárias. Faz uso de muitas expressões faciais e vocalizações para se comunicar e frequentes tentativas de controle dos movimentos dos braços e mãos para chamar o outro, para pegar os objetos.

MODOS DE PERCEBER E MODOS DE INTERPRETAR O TRABALHO EDUCACIONAL COM UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

– Sobre as relações professora-crianças-criança com deficiência: a dinâmica interacional, a participação na atividade e a atribuição de sentidos em destaque

Prof.^a Cláudia: Aqui (...) eles vão para o canto, mas a Stefany, nada. Aí, eu sentei pra brincar com a Stefany para ver se (...), de uma certa forma, sendo “exemplo”, se eles viriam brincar com ela. Não rolou.

[vídeo-cont.]

Prof.^a Cláudia: O que me preocupa? Você vê que na hora de carregar as coisas dela, na hora de... tem que levar a cadeirinha. Para isso eles [crianças] estão no automático, mas na hora dessa percepção do brincar (...) não acontece. (...). E agora, eu fico perdida, eu fico toda hora chamando, gente, brinca com a Stefany e evidencio isso aqui.

[vídeo-cont.]

Prof.^a Cláudia: Vocês viram que eles até brigam para pegar a cadeirinha dela, as coisas... mas na hora de relacionar mesmo... É a hora que me deixa mais tensa.

[vídeo-cont.]

Prof.^a Cláudia: Ontem foi o dia dos cantos [cantinhos de brincadeira], o que eu falei? Gente, a Stefany não consegue ficar em pé, ela fica deitada, mas ela brinca. Daí eu peço para as meninas, traz as coisas mais próximas dela.

[vídeo-cont.].

Prof.^a Cláudia: Um dia todos brincaram deitados. (...). Olha, hoje nós vamos brincar diferente. Hoje eu quero saber como vocês vão fazer as coisas, todo mundo deitado. (...). É para ela fazer com eles.

(...)

Prof.^a Cláudia: E quando nós começamos, nos primeiros dias de aula, (...) eu fiz uma roda de conversa [com as crianças] para falar sobre a Stefany, que ela estava aprendendo, e eles achavam que ela era um bebê. (...). E eu falo, ela não é bebê, ela ainda está aprendendo, tem alguma dificuldade, mas isso não quer dizer que ela não vá aprender.

Nesses segmentos, observamos como a professora se atenta à *dinâmica interacional*, valorizando-a no trabalho pedagógico com as crianças. Vemos como ela percebe e se preocupa com a relação entre pares. Compreende que a intenção que rege as ações das crianças na aproximação da colega com deficiência múltipla é o cuidado e a ajuda. Esse aspecto configura-se como um ponto de tensão que perpassa o desenvolvimento da atividade de instrução com essa turma, quando se pode notar que o objetivo que regula a ação pedagógica é orientado para a possibilidade de participação conjunta das crianças na realização de uma atividade, no caso o brincar. Como ampliar pedagogicamente os modos de relação entre as crianças? Como criar espaços de interação e garantir a participação de todos no desenvolvimento de uma atividade?

A ideia de “atividade dirigida” (CLOT, 2006), para o outro e para si, contribui para refletirmos acerca da complexidade do trabalho pedagógico que reúne as dimensões das diferentes posições e formas de (particip)ação da professora e das crianças. O desenvolvimento da atividade da professora é intimamente afetado pela atividade das crianças, e vice-versa. Nesse caso, os gestos das crianças influenciam a atividade de instrução, pois conduzem e convocam os “gestos de ensinar” (SMOLKA, 2010) – ao mesmo tempo em que são conduzidos e convocados pelos mesmos –, orientando a produção de objetivos e sentidos, bem como a formulação de estratégias de intermediação pedagógica.

Diante do impedimento que se apresenta na situação de trabalho, a professora não silencia as dificuldades, não ignora as necessidades e não abre mão das possibilidades. Ela nos conta não sobre um efeito de paralização, mas sobre os esforços e a intensificação da ação em lidar com o impedimento de modo a enfrentá-lo. Inclusive, no diálogo com o outro e consigo mesma, ela se *flagra* – “e evidencio isso aqui” – na sua insistência em chamar as crianças para a interação no brincar com a Stefany. Isso significou como um momento de não saber como fazer, mas de certeza do objetivo do que se tinha que fazer.

Nos dizeres da professora Cláudia, emerge como pressuposto *a crença na possibilidade de transformação das relações e das situações educacionais*, e ela se coloca implicada nesse processo. Tentativas de intermediar novas formas de aproximação entre as crianças são, então, produzidas de modo a perseguir a mudança das imagens que as crianças fazem da colega com deficiência – que a enxerguem como colega de turma e não como um bebê – e de criar condições específicas de participação da mesma na dinâmica coletiva do brincar. Um processo de constante criação e protagonismo se configura. A professora nos fala sobre as estratégias de que faz uso para convocar as crianças e conduzir as relações: *brinca com* Stefany de modo a chamar a atenção dos demais; *convoca* insistentemente as crianças para brincarem com Stefany; *explica* para a turma sobre as especificidades (não consegue ficar em pé, precisa ficar deitada) e *indica* as possibilidades de Stefany brincar; *solicita* que as meninas levem os brinquedos próximos de Stefany; *propõe* brincadeiras que as crianças precisam realizar na mesma posição postural que Stefany permanecia durante a maior parte do tempo. Voltamos a atenção para a ideia da professora em chamar os alunos para brincarem deitados, como e com Stefany. Como a professora compreende as condições de vida dessa aluna? Como se posiciona em relação ao ponto de vista do outro? Como compartilha com os alunos de que lugar Stefany vê e o que se pode enxergar dessa posição física e postural? Destacamos a sensibilidade da professora em relação à criança com deficiência, aos outros, de forma a orientar as ações para o exercício do olhar das crianças. Reinventa modos de enxergar, de brincar, de se posicionar corporalmente, de vivenciar a atividade.

O desenvolvimento da atividade só é possível quando há sentido, alerta Clot (2006). Ao dizer para o outro sobre a experiência de trabalho, a professora elabora o vivido, compartilha as dificuldades e os meios encontrados para contorná-las, explicitando-os para si mesma; mostra como confere sentido à atividade de instrução envolvendo a criança com deficiência múltipla.

Prof.^a Cláudia: Por exemplo, ela gosta de brincar com o telefone. (...) ela está deitada, não sabe andar, mas brinca, ela gosta.

[vídeo-cont.].

Pesq.: Quanto que a Stefany está incomodada com os amigos que não estão brincando com ela? Olhando o vídeo...

(...)

Prof.^a Camila: É um incômodo maior nosso aparentemente. Mas por que será que ela não se incomoda? Será porque ela está acostumada?

Prof.^a Cláudia: Mas ela chama as crianças, ela sente falta. (...). Teve um dia no parque, porque assim, a gente coloca no gira-gira, na areia. Se eu pegar ela e colocar no gira-gira, onde não tem criança, ela reclama. O problema dela não é brincar nos brinquedos do parque, mas é estar com o outro. Quando as crianças seguram na mão dela, ela fica pulando, ela fica numa alegria inexplicável, ela mostra isso muito bem corporalmente. Então, ela chama, se a gente levanta ela para dar uns passinhos, ela já estica o braço pedindo aos amigos. (...). Ela já percebe que ficar em pé, tem interação. (...). Porque é o que estou falando, a expressão corporal dela é forte, que é o que ela usa, porque não fala.

Nesses trechos, seguimos apontando para o modo como a professora Cláudia orienta o olhar para a criança com deficiência múltipla – a enxerga como sujeito de possibilidades –, e como esse modo de conceber repercute no proceder do trabalho pedagógico com a turma. Ela *compreende as especificidades* – não fala, não anda – e, na relação de ensino, *cria outras vias de significação* – gestos corporais, expressões – e outras formas de posicionar a criança em/na relação ao/com o outro.

No enunciado da professora “O problema dela [Stefany] não é brincar nos brinquedos do parque, mas é estar com o outro”, é possível ressaltarmos a percepção e a sensibilidade em relação às formas de atenção e mediação. A professora se importa com a criança e se sente convocada à ação da mesma. Mais que oferecer brinquedos, preocupa-se em brincar com, em interagir com.

Podemos dizer que a orientação dos sentidos que a professora atribui às ações da criança com deficiência, com tom apreciativo que objetiva possibilidades, está relacionada à orientação dos sentidos que confere à atividade de ensino, vislumbrando o seu desenvolvimento possível.

A sutil controvérsia que se instaura entre a professora Camila e a professora Cláudia – Stefany é capaz de perceber ou não a resistência dos colegas em interagir com ela? Ela está acostumada com a situação de não interação? – coloca-se como interessante para pensarmos na importância do coletivo de trabalho (CLOT, 2006, 2010) das trocas entre a equipe dos profissionais, uma vez que aí pode efetivar-se o confronto entre diferentes percepções e interpretações viabilizando a criação de novos modos de (inter)agir.

– *O (re)clamar por condições: O compromisso com a participação da criança com deficiência na atividade*

Prof.^a Camila: (...) a cadeirinha que deveria vir para ela, até agora não veio.

Prof.^a Cláudia: Não. Veio, mas quando ela senta ainda não está justa.

Prof.^a Camila: Não está ajustada. Acho que eles trouxeram uma provisória, para poder fazer a dela.

Pesq.: Cadeira de rodas?

Prof.^a Camila: Não, cadeira para ela sentar no chão, na altura das crianças, para quando fizer essa roda de conversa é difícil fazer com ela, porque ela senta naquela cadeirinha que é de carro, e não é a mesma coisa, ela não fica na mesma altura das crianças. Essa cadeirinha azul que a gente usa é da mesa, é um ajuste nosso, não é para ser essa cadeirinha. Era para ser uma cadeira que viesse no chão, para a gente encaixar na mesa. Ela apoiada no chão, porque ela já caiu dessa cadeirinha, com essa coisa que ela tem de se jogar pra trás, de colocar o pé para trás e se jogar, essa cadeirinha soltou. (...). Então tem todos os ajustes que dizem que vai trazer e não traz. Já vieram fazer a medição, da perninha dela, de tudo para poder montar e não traz. Qual é a desculpa deles? Que agora ela é muito pequena, como ela cresce, cada ano vai ter que fazer uma coisa diferente para ela. Foi isso que eles disseram da última vez.

Prof.^a Cláudia: Nisso, o ano está acabando e não tem nada.

Prof.^a Camila: De repente, se ela estivesse numa cadeirinha igual a das crianças, o fato dela estar sentada, ajudasse as crianças a brincarem com ela. Por mais que ela estivesse sentada, ela conseguiria pegar uma boneca, sentadinha, pegar o que favorecesse a desenvolver uma brincadeira. Ela deitada no chão para eles... e ainda tem... O que me preocupa é de eles pisarem nela, de tropeçar... Eu falo, gente, cuidado que a Stefany está no chão.

(...)

Prof.^a Cláudia: Porque tem coisa (...) que precisa para melhorar o atendimento para ela, entendeu?

Vale comentar que Stefany, desde que ingressou no CEI, utilizava cadeiras improvisadas, sendo que duas se tornaram mais úteis: uma cadeirinha do tipo utilizada em automóveis que servia para as atividades desempenhadas no chão, especialmente as atividades em roda (de conversa, de música etc.); e um cadeirão que encaixava nas mesas era usado para as atividades em sala realizadas na mesa e para as refeições. Assim como quase todas as crianças com deficiência da rede municipal de São Paulo, Stefany era acompanhada, por meio de visitas periódicas, por uma equipe vinculada a um centro de formação e acompanhamento à inclusão. Esse centro encarregou-se de providenciar uma cadeira adequada para ela, de modo que garantisse maior mobilidade e adequação postural. Para isso, foi enviado ao CEI um profissional a fim de verificar as necessidades e as medidas para a confecção da cadeira. Somente na metade do segundo ano da criança na unidade que a cadeira chegou, contudo era baixa demais para realizar as tarefas na mesa e alta demais para os trabalhos em roda

ou no chão. Além disso, a cadeira era grande, não se ajustando ao tamanho de Stefany, e as rodinhas eram pequenas, limitando muito a mobilidade na sala e a própria utilização.

Se acompanhamos, no dizer da professora, a vivência de um impedimento – a imagem que as crianças produzem em relação a Stefany – que a impulsiona a criar alternativas para o enfrentamento – e só consegue isso mediante o olhar orientado para as possibilidades da criança com deficiência e da própria atuação na transformação das imagens, das relações, das formas de participação das crianças –; nesse fragmento explicita-se um impedimento material – a falta de uma cadeira adequada para Stefany – que barra o desenvolvimento da atividade de instrução. A natureza do impedimento então é diferente, e impacta de outra forma o trabalho da professora.

As professoras planejam, inventam, tentam construir um assento para apoiar a postura de Stefany, de forma que ela tenha condições de participar do brincar com os colegas, o que, aliás, demonstra a disposição, o engajamento e o compromisso dessas profissionais com o que temos chamado de “educação inclusiva”. Contudo, não atingem o ideal, pois isso vai além dos seus esforços cotidianos. E, elas, deflagram isso, e se inquietam com a ausência de, solicitam a disponibilização de suportes e instrumentais específicos para o trabalho pedagógico com a criança com deficiência múltipla.

Quando as professoras contam sobre os descasos, a demora do serviço e os recorrentes erros de medição, a desculpa de que não adiantaria fazer um assento adequado de qualidade para essa criança porque a cada ano necessitaria de mudanças relativa ao tamanho, revela-se um problema sério a respeito das condições de educação pública. Quais são as condições institucionais para receber e acolher efetivamente essa criança? É intrigante e indignante a falta de investimento nas condições, a ausência do mínimo – um assento adequado – que Stefany precisa para estar em um espaço educacional. E, mais ainda, é inaceitável o argumento que se coloca.

– A evidência do conflito

Imagens vídeo gravadas sobre situação de faz de conta.

Prof.^a Cláudia: Até onde é uma atenção a mais e até onde não é. (...). Até onde estou deixando isso muito em evidência, a questão dela, até onde não está, é bem essa questão mesmo, até onde eu estou incluindo e até onde estou excluindo. Ficar só com ela e esquecer o grupo, olha o grupo ou olha ela...

Pesq.: Ela demanda tua atenção o tempo inteiro (...).

Prof.^a: Então, e agora com a AVE [assistente da vida escolar – função cuidadora], ela tem participado da rotina, e a gente tem procurado, para eu não perder esse vínculo, ora ela está carregando, ora eu pego e faço as coisas com ela, porque essa questão do pedagógico é minha. Ela está lá para auxiliar na alimentação, locomoção.

Nesse segmento, vemos emergir um conflito que permeia o trabalho pedagógico no contexto da educação inclusiva, que rege os modos de ação e condução dessa professo-

ra: Como atender as especificidades da criança com deficiência múltipla e dar conta das demandas da turma como um todo? Ficar só com a aluna com deficiência é oferecer uma atenção específica ou é evidenciá-la de forma a prejudicá-la em relação ao grupo? Tratar de forma igual? Como? Se as necessidades e as demandas são heterogêneas?

Apesar de haver outro profissional que ficava com a professora em alguns momentos, este ocupava a função de cuidador, que não assume todas as demandas que o trabalho pedagógico impõe, na diversidade e na adversidade das condições institucionais, com isso a professora desdobra-se nas múltiplas tarefas impostas por seu trabalho. Uma das estratégias usadas é ficar com Stefany no colo e atender às demais crianças. Poderíamos pensar se houvesse menos crianças na turma, se houvesse mais uma professora na turma, se houvesse a disponibilização de instrumentais necessários, como a cadeira adequada, se houvesse outras formas de suporte e apoio pedagógico... Seriam outras condições, que envolveriam outros possíveis...

Consideramos, por fim, que esse conflito revelado no trabalho dessa professora é um desafio que está aí, posto para ser enfrentado coletivamente. E o mesmo nos leva a refletir sobre a força das condições sociais concretas de vida e educação, as quais muitas vezes dificultam, ou até mesmo inviabilizam, a produção de novos possíveis. São elas que precisam ser transformadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos focalizar nas análises os modos de percepção de uma professora a respeito das inter-relações envolvendo uma criança com deficiência múltipla, destacando o olhar orientado para as condições e as possibilidades. Essa “percepção” se produz no olhar desdobrado e objetivado propiciado por um procedimento metodológico de intervenção e investigação compartilhada. Procuramos dar visibilidade à natureza dos impedimentos, às possíveis vias de enfrentamento e evidenciamos o conflito que se produz no fazer cotidiano de uma professora sobre *como atender às peculiaridades da criança com deficiência múltipla e às demandas da turma em determinadas condições institucionais*.

A professora compreende a especificidade, acredita nas possibilidades da aluna, percebe a potencialidade – e, ao mesmo tempo, a impotência – da ação pedagógica diante de certas condições, exerce com comprometimento o seu papel no enfrentamento dos impedimentos e clama pela disponibilização de formas de suporte e instrumentais necessários. Chamamos, assim, a atenção para a necessidade de condições sociais concretas que viabilizem a participação efetiva de todos e de cada um na realização da atividade de instrução, a qual reúne a dimensão do ensino e da aprendizagem, a participação da professora e de cada um dos alunos.

Com este estudo, que aqui enfoca a vivência de uma professora, buscamos explicitar problemáticas que permeiam o campo educacional na contemporaneidade, especialmente as relacionadas com a proclamação da inclusão a qualquer custo e a falta de condições objetivas para tanto. O estudo dá visibilidade a como professores vivenciam, interpretam

e lidam, no seu cotidiano, com as demandas produzidas pelas prescrições oficiais da educação inclusiva, as quais caracterizam exigências/expectativas e configuram o lugar de desempenho e responsabilidade.

No que tange à formação do professor e ao trabalho pedagógico, uma proposição possível de ser apontada, quando observamos a proficiência do método de autoconfrontação simples e cruzada (CLOT 2001, 2006, 2008, 2010; CLOT E FAÏTA, 2001) na emergência de um espaço de interlocução, com trocas e compartilhar de intenções, dúvidas e hesitações, controvérsias, (des)acordos, é a importância de pensarmos em formulações de políticas públicas educacionais que viabilizem o *fortalecimento do coletivo de trabalho nas instituições educacionais públicas*, para alimentar a ação de cada agente (professores, gestores...) no enfrentamento das demandas que se (re)produzem no cotidiano.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. **Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante**, In: FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (Org.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, Marseille, hors série, 1, 2003, p. 5-16.

AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*, Londrina: EDUEL, 2004.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**, São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 17-34.

CLOT, Y. **Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**, Paris: La Découverte, 1995.

CLOT, Y. 2001(b). *Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie*. In: Marie Santiago Delefosse & Georges Rouan (Org.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**, Paris: Dunod, 2001, p. 125-146.

CLOT, Y. **Vygostsky: au delà de la psychologie cognitive**. Conferência realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do LAEL, 2004.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**, Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**, Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**, Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. **Education Permanente**, 2001, p. 17-26.

CORDE/SDH/BRASIL. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**, Brasília: SICORDE, 2007.

FREITAS, H. C. L. **A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores**: unitário, organicamente articulado e plural. In: Ivany Rodrigues Pino; Dirce Djanira Pacheco e Zan (Orgs.). Plano Nacional da Educação (INEP): questões desafiadoras e embates emblemáticos, Brasília-DF: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013, p. 229-249.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 80, p. 301-327, 2002.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 965-987, 2007.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial** (edição especial), v. 17, p. 41-58, 2011.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual, Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, 2004.

SAUJAT, F. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação. Um panorama**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva, Londrina: EDUEL; FAPESP, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos**, Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K. O.; SOUZA,

D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**, São Paulo: Moderna, 2002, p. 249-268.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

Submetido em: 20 de abril de 2016

Aceito em: 20 de maio de 2016