O OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO E O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

The view of early childhood teachers on inclusion and the role of psychopedagogist

Gabriela dos Santos Luz
Universidade de Taubaté
gabi2luz@gmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade de Taubaté
suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Mariana Aranha de Souza
Centro Universitário Teresa D'Ávila e Universidade de Taubaté
profa.maaranha@gmail.com

RESUMO
O presente estudo apresenta a percepção de professores de Educação Infantil acerca do conceito de inclusão e a compreensão destes sobre o papel do psicopedagogo no processo de inclusão escolar. Realizaram-se entrevistas estimuladas abertas individuais com três professoras da Educação Infantil que trabalham em Redes municipais de cidades do Vale do Paraíba. De natureza qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista de História Oral, realizada individualmente e analisada por meio da Análise de Conteúdo. Este artigo aborda: um breve histórico da psicopedagogia institucional no Brasil; acontecimentos que permeiam a inclusão escolar na Educação Infantil e a percepção de docentes sobre a importância e atuação do psicopedagogo institucional. Os resultados possibilitaram a identificação e a compreensão sobre os pontos de vista de professores a respeito das possíveis contribuições da psicopedagogia institucional com relação à inclusão escolar na Educação Infantil.

Palavras-Chave:
Psicopedagogia Institucional; Interdisciplinaridade; Professores; Educação Infantil; Inclusão.

ABSTRACT
This study presents the perception of Early Childhood teachers about the concept of inclusion and their understanding of the role of the psychopedagogue in the school inclusion process. Individual open stimulated interviews were carried out with three teachers of Early Childhood Education who work in municipal networks in cities in the Paraíba Valley. Qualitative in nature, using the Oral History interview as a data collection instrument, carried out individually and analyzed through Content Analysis. This article addresses: a brief history of institutional psychopedagogy in Brazil; events that permeate school inclusion in Early Childhood Education and the perception of teachers about the importance and performance of the institutional psychopedagogue. The results made it possible to identify and understand the views of teachers regarding the possible contributions of Institutional Psychopedagogy in relation to school inclusion in early childhood education.

Keywords:

Institutional Psychopedagogy; Interdisciplinarity; Teachers; Early Childhood Education; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Em conformidade com Beauclair (2007), a Psicopedagogia é um campo do conhecimento cujo objeto de estudo e âmbito de atuação são os processos envoltos da aprendizagem humana, encontrando-se incorporada em um campo interdisciplinar que faz interlocução com as áreas da educação e da saúde, por meio da convergência de áreas, onde uma irá influenciar a outra, disponibilizando recursos importantes a serem compartilhados e utilizados.

Por isso, faz-se necessário inserir o psicopedagogo na instituição escolar, já que sua função é analisar e apontar os fatores que favorecem, interferem ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. A incumbência da Psicopedagogia e da Educação é a de estabelecer caminhos entre os opostos que vinculem o saber e o não saber e estas ações devem ocorrer no âmbito do indivíduo, do grupo, da instituição e da comunidade, intentando a aprendizagem e, portanto, é também responsabilidade da Psicopedagogia. Visto que a atuação psicopedagógica na escola implica em um trabalho de natureza preventiva e de assessoramento no contexto educacional, o psicopedagogo atua em todos os aspectos que possam interferir no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é extremamente relevante um trabalho de estudo e análise que reflita sobre a importância do trabalho de um psicopedagogo voltado à inclusão no contexto escolar da Educação Infantil. Sendo assim, este artigo utiliza metodologia qualitativa. Por um lado, nos baseamos na pesquisa bibliográfica uma vez que os autores utilizados têm proposições que sustentam a abordagem escolhida. Por outro lado, realizamos uma pesquisa de campo, tendo a história oral como ramo de produção de conhecimento, com intuito de interpretar a realidade que está sendo investigada.

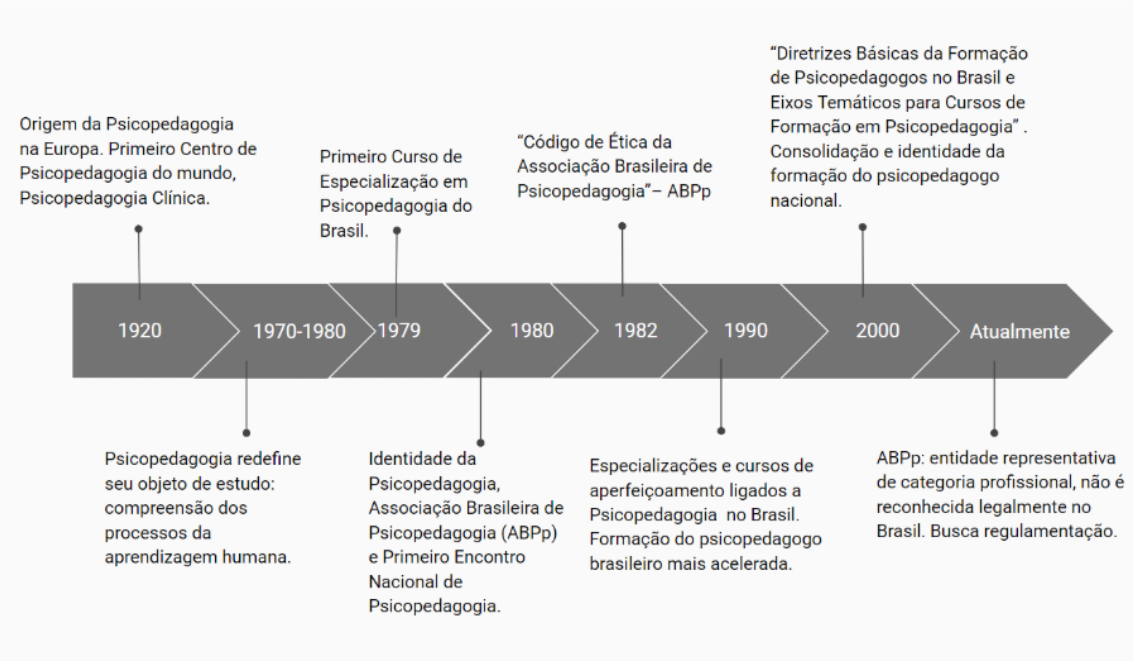
Nessa perspectiva, o artigo é estruturado seguindo uma organização que pretende, inicialmente, apresentar um breve histórico da psicopedagogia institucional no Brasil. Em seguida, expor os acontecimentos que permeiam a inclusão escolar na Educação Infantil. Posteriormente, desvendar a relação existente entre o psicopedagogo e a inclusão na Educação Infantil, tendo como ponto de partida um trabalho psicopedagógico assentado em uma parceria integrada e colaborativa com a escola que se incorpore em uma ação interdisciplinar.

Este trabalho tem como objetivos identificar as percepções dos professores de Educação Infantil acerca do conceito de inclusão, bem como compreender como estes docentes percebem o papel do psicopedagogo no processo de inclusão escolar, a fim de contribuir para a discussão sobre a psicopedagogia institucional no contexto da educação inclusiva.

2. HISTÓRICO DE UM DESENHO PARA A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

A seguir apresentamos uma linha do tempo sobre a evolução histórica da Psicopedagogia em consonância com Ramos (2007):

Linha do tempo 1 – História da Psicopedagogia



Fonte: Compilação da autora

Levando em consideração que a Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem, abrangendo a compreensão e intervenção nos problemas de aprendizagem. Trata-se de uma área que possui caráter interdisciplinar contando com a contribuição de outras áreas do conhecimento, dentre eles: psicologia, fonoaudiologia, medicina em suas especificidades. Por essa razão, Mendes (2006b) afirma a necessidade da inserção do psicopedagogo na instituição escolar, já que sua função é analisar e apontar os fatores que favorecem, interferem ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição, sendo de incumbência da Psicopedagogia e da Educação o estabelecimento de caminhos entre os opostos que vinculem o saber e o não saber e estas ações devem ocorrer no âmbito do indivíduo, do grupo, da instituição, intentando a aprendizagem.

Outrossim, a construção da identidade da Psicopedagogia é um processo que se principia a partir da necessidade de profissionais buscarem respaldo teórico, para realizarem a intervenção junto aos indivíduos que apresentavam dificuldades em seu processo de aprendizagem. Tendo em conta que:

> A Psicopedagogia, como disciplina que estuda e trabalha com as aprendizagens humanas, oferece um campo de intervenção, cujos limites são amplos. O próprio processo humano de aprendizagem é um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores e desafia qualquer tentativa de explicação a partir de um discurso científico único (RUBINSTEIN, 2017, p. 311).

Em função disso, regulamentar o exercício da atividade em Psicopedagogia é essencial, intentando para além de oficializar o que já está legitimado socialmente e em decorrência disto alcançar a normatização da formação e do exercício profissional. A Psicopedagogia não é caracterizada apenas como uma área que intervém quando há um problema ou dificuldade já existente, mas

deve intervir também de maneira preventiva. Trabalhando nas escolas, o psicopedagogo atua com a dinâmica da instituição e com a formação de professores, auxiliando e orientando na organização das atividades e, por consequência, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, para a Psicopedagogia institucional,

> [...] no desenvolvimento do trabalho psicopedagógico, a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, seria o objeto de estudo da psicopedagogia, uma vez que se avaliariam os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interfere no processo de aprendizagem (CAZELLA; MOLINA, 2010, p.80).

Logo, o trabalho do psicopedagogo institucional é importante por se tratar de um profissional que é responsável em saber como e por que se aprende, como se ensina e por que não se consegue ensinar. Assim, conhece a problemática enfrentada pelo aluno, as estratégias de intervenção, as experiências técnicas e as atividades motivadoras, para que haja progresso na aprendizagem desses alunos. A ação do psicopedagogo na instituição envolve "o aprendente, o ensinante, as relações entre ambos e seus pares, as famílias, as equipes e o próprio psicopedagogo" (POKORSKI, 2008, p.313). Por esse motivo deve ser um trabalho preventivo em relação às dificuldades de aprendizagem, envolvendo toda a dinâmica escolar.

3. A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Bueno (2008), atualmente, um dos temas mais ignescentes das políticas educacionais em âmbito mundial é a inclusão escolar. Isso se evidencia quando é constatada a sua incidência nas propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso de políticos de diferentes matizes ideológicas, nas ações concretas de governantes e de muitas escolas (senão de todas, mesmo que por conta da obrigatoriedade), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional. Ainda segundo Bueno (2008, p.44), no que se refere ao conceito de inclusão escolar, "veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994", que foi produzida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Sendo essa um importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. Desde então, as teorias e práticas inclusivas ganham terreno em muitos países, inclusive no Brasil.

> Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da "normalização" no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de "integração escolar", até que emergiu o discurso em defesa da "educação inclusiva", a partir de meados da década de 1990 (MENDES, 2006a, p. 397).

Em síntese, Mendes (2006a) indica que ao longo do último triênio, tem-se assistido a um grande debate em relação às vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. Na época atual, as propostas variam desde a ideia da inclusão total, que defende que todos

os alunos devem ser educados exclusivamente na classe da escola regular e por outro lado, a ideia de que a diversidade de características acarreta a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma pluralidade de opções. Além disso, há "a indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar que é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais" (MANTOAN, 2003, p.14).

Os dois termos: "integração" e "inclusão", não obstante, tenham significados análogos, são aplicados para exprimir situações de inserção distintas e se assentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Sendo que, consoante aos escritos de Mantoan (2003), o emprego da palavra "integração" reporta-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, porém, seu uso dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência.

Já a inclusão, interpela não apenas as políticas e a organização da educação especial e da regular, contudo, igualmente o próprio conceito de integração. "Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular" (MANTOAN, 2003, p.16). Essa distinção já poderia e principalmente, deveria estar bem definida no contexto educacional.

Concernente à Mendes (2006a), o arquétipo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a provisão do constante de serviços jamais chegou deveras a ser concretizado na "integração escolar" à moda brasileira, porquanto, por muito tempo os principais recursos foram as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, designadamente as privadas e filantrópicas. Apesar disso, "a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar" (MENDES, 2006a, p.397).

Todavia, os infortúnios da educação especial brasileira, não se restringem à falta de acesso, pois, os ínfimos alunos que têm desfrutado do acesso não estão, necessariamente, adquirindo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta de recursos. Além do predomínio de serviços que envolvem, inutilmente, a segregação escolar, há indícios que apontam uma negligência do poder público, uma tendência de privatização e uma vagarosa evolução no crescimento da oferta de matrículas, se comparada à demanda existente. Isso é perceptível tendo em vista que:

> A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de es-

colarização que não seja na escola regular (MENDES, 2006a, p.397).

Desse modo, ainda que seja perceptível o fato de o debate sobre a inclusão escolar ser uma temática recorrente, a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais que é uma garantia legal alcançada há mais de 17 anos, não parece estar progredindo. Pois, "os estudos nacionais indicam que, mesmo para as poucas matrículas existentes, faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns" (MENDES, 2006a, p.399).

Em conformidade com esse pensamento, vê-se ainda a apresentação de diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão escolar, contudo, comumente nota-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que influencia no processo de implementação das propostas. Visto que há a carência de indicadores para monitoramento do processo, os que indicam com estatísticas promissoras por vezes não dispõem de dados confiáveis e outras vezes não complementam seus estudos com pormenores de quem se trata esse grupo de alunos e de como está sua situação educacional.

Ademais, parece que desde que a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação foi implantada na década de 1970 e assumiu papel fundamental nos rumos da educação especial no país, esta estaria, contraditoriamente, originando entraves para a evolução da política de inclusão escolar no Brasil por meio de algumas intervenções, pois nesse período houve uma fase de fomentação explícita à iniciativa privada e ao assistencialismo das organizações não-governamentais (MENDES, 2006a).

Além disso, em harmonia com Fuller e Clarck (1994 apud MENDES, 2006a, p.399) seria uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar "a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política". Com isso, "ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade" (MENDES, 2006a, p.401).

Destarte, respaldada em Mantoan (2003), o radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, considerando que a questão da inclusão é de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar, o que implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge somente alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os outros, para que tenham sucesso na corrente educativa geral. Por isso, a educação inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que se atenta às necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades.

Outrossim, neste momento busca-se olhar a Educação Infantil a partir de suas determinações legais, da oferta de seus serviços, da matrícula dos alunos, da formação dos profissionais que atuam nesta etapa educacional. Também envolve problematizar as relações existentes entre esse campo do conhecimento, no que tange a organização dos serviços da Educação Especial.

Para tanto, antes de tudo, precisamos contextualizar a Educação Infantil que, por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n°9.394/96, vivenciou um processo de municipalização do ensino e por essa razão, os municípios passaram a ser responsáveis pela oferta da Educação Infantil e prioritariamente do Ensino Fundamental. De acordo com a referenciada Lei, Título IV, Da Organização da Educação Nacional, em seu artigo 11, os municípios incumbir-se-ão de:

> V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Apesar de estar prevista a oferta da Educação Infantil no âmbito legal, a responsabilidade prioritária dos municípios com o Ensino Fundamental faz com que se alegue a ausência de ações que garantam o acesso e a permanência na escola das crianças pequenas (BRIDI; MEIRELLES, 2014).

Sabendo-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, assim sendo, podemos inferir que o espaço ainda periférico ocupado por ela se reflete ao adentrarmos na especificidade do campo da Educação Especial. Por esse motivo:

> Nesta relação – Educação Infantil e Educação Especial – ainda não contamos com uma organização e um investimento específicos. Referimo-nos à proposição de possibilidades de atendimento capazes de contemplar a especificidade desse período do desenvolvimento infantil e dessa etapa de escolarização. Reconhecemos o desafio de adentrar em um campo, como o da educação infantil, ainda frágil no que tange ao acesso a um ensino de qualidade para todas as crianças. Reconhecemos também que essa fragilidade se acentua ao pensarmos os processos de inclusão e a oferta de serviços especializados que contemplem essa etapa de ensino (BRIDI; MEIRELLES, 2014, p.752).

Diante disso, tendo em vista o contexto atual da Educação Infantil, que compõe a escolarização obrigatória e aclama por novas transformações quanto à oferta do ensino aos pequenos, podendo isto, traduzir-se na ampliação do acesso ao ensino, nas diretrizes de formação dos profissionais, nas formas de organização e gestão do trabalho pedagógico e etc. Assim, é nesse cenário que os alunos da Educação Especial e a oferta dos serviços de atendimento especializado são inseridos e com isso, urge a necessidade de pôr em prática a inclusão em forma de provocação que tem como intenção a melhoria da qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos.

4. METODOLOGIA

Este artigo deriva de uma pesquisa que entrou em contato com três professores de Educação Infantil, que trabalham em Redes municipais de cidades do Vale do Paraíba. Tais docentes atuaram com alunos com deficiências, síndromes, dificuldades e/ou transtornos e as entrevistas foram feitas a fim de compreender como os professores de Educação Infantil veem o papel do psicopedagogo na inclusão escolar. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, pois, desse modo "o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito" (TERENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006, p.02).

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente buscou-se a realização de uma pesquisa de caráter bibliográfico, para identificar, localizar e obter documentos pertinentes ao estudo do tema em questão, e buscando autores utilizados com proposições que sustentam a análise dos dados. À vista disso, a pesquisa bibliográfica "é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final)". (MACEDO, 1994, p.13).

Em seguida, elaborou-se um esquema provisório com temas e subtemas do artigo para nos guiar durante a fase de anotações dos dados de leitura. Após, transcrevemos de acordo com critérios pré-estabelecidos, os dados de leitura (resumos, fichamentos, notas, etc.). Seguidamente, procurou-se enriquecer o primeiro levantamento pelas bibliografias constantes nos referenciais teóricos, organizando um conjunto de fichamento com anotações para documentar o trabalho (citações de texto).

Posteriormente, registramos relatos de professores de Educação Infantil, elegendo a história oral como ramo de produção de conhecimento, tendo em vista que "pode ser definida como um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos" (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p.13).

Por conseguinte, o trabalho de história oral começa com o projeto e neste, os procedimentos são selecionados e organizados, planejam-se os desdobramentos da pesquisa. De qualquer modo, o ato da entrevista está previsto. Posto isto, como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista estimulada aberta, com apenas um encontro com cada colaborador. Usamos, como estímulo para a memória de nossos colaboradores, o roteiro de perguntas elaborado a partir de um estudo prévio da vida dos entrevistados para a realização das entrevistas temáticas. Por se tratar de um trabalho de história oral temática, há um enfoque menor na vida do entrevistado e maior no tema sobre o qual ele pode elucidar

algo. Para tanto, empregou-se um roteiro aberto que deixou espaços para complementações relacionadas com o tema pesquisado. Ademais, escolhemos os nomes que se encontram no artigo para manter o anonimato, e ainda assim, preservar a subjetividade das personalidades expressas pelas professoras entrevistadas. Defendemos que devemos tratá-las por nomes, pois isso, faz com que leiamos as entrevistas de uma forma mais humana. Assim, entrevistamos três professoras, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – As professoras

Professoras entrevistadas	**Duração das entrevistas**	**Cidade de residência**	**Cidade de atuação**
Ana Lúcia	27 minutos e 49 segundos	Caçapava	Taubaté
Samara	32 minutos e 26 segundos	Caçapava	Taubaté
Paola	51 minutos e 24 segundos	São José dos Campos	São José dos Campos

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas, levando em conta que, segundo Meihy e Ribeiro (2011) e Ribeiro (2007 e 2002), as entrevistas convertidas em narrativa escrita são estabelecidas como documento para a história oral, um documento/narrativa produzido a partir de um processo teórico-metodológico. Sendo assim, "cabe certa solenidade neste momento. E cabe também compreender o registro da entrevista como algo que engloba toda a situação e não apenas o que foi gravado, ou as palavras proferidas. Por fim, nesta pesquisa foi feita a análise das informações, importando neste momento:

> [...] entender como a pessoa se descreve, ou, quais suas verdades e pontos de vista sobre as coisas. [...] é preciso também analisar como e porque estão sendo produzidas, ou "lembradas" desta ou daquela forma especificamente. Ou seja, muitas vezes o que se apresenta em primeira mão em uma entrevista são opiniões e leituras de um grupo, em diálogo com conversas internas à comunidade ou externas produzidas pela sociedade em geral ou pela própria mídia, que por vezes inunda a todos com informações, o que coloca o pesquisador em contato com narradores que falam sobre percepções mais generalizadas, e somente com muito trabalho de ambos e algum tempo de conversa, de atenção e de negociação, aquelas percepções "padrão" podem ceder lugar para pensamentos e impressões mais particularizados (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p.57-58).

Tudo isso, na tentativa de explicar e demonstrar de forma mais assertiva, considerando as subjetividades sobre o assunto tratado. O que implica na possibilidade de aprofundar o entendimento de vários processos que envolvem a atuação do psicopedagogo institucional na inclusão escolar da Educação Infantil.

Isso, por meio da construção narrativa (variação das versões) que evidencia memórias, intenções e imaginação desses professores, atentando-se ao texto que não é a totalidade da pesquisa desenvolvida ou das reflexões tecidas sobre o exercício de trabalhar narrativas. Mas, mesmo assim, sua importância se mantém, por proporcionar o acesso às versões, apanhados de momentos, vistos à luz dos olhos de hoje, sobre o acontecido ou sobre o que se lembra ter ocorrido. Uma vez

que "é sabida a importância de se respeitar a imensa diversidade de modos de narrar, oriundos de diferentes vivências e jeitos de lembrar. Por outro lado, vê-se, em uma mesma narrativa, a presença de várias vozes. Inspirados nas reflexões de Mikhail Bakhtin (1997) quanto à polifonia que estas carregam, percebemos a riqueza das práticas na construção de memórias, identidades e subjetividades" (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p.37). Posto que,

> a polifonia pode ser entendida como a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto. Elas são equipolentes na medida em que mantêm com as outras vozes do discurso uma relação de absoluta igualdade como participantes de um grande diálogo inconcluso. Essas vozes representam uma multiplicidade de consciências e seus mundos que se combinam numa unidade de acontecimentos e não são apenas objetos do discurso de autor, são também sujeitos de seus próprios discursos (MARCUZZO, 2008, p.7).

Por isso, em concordância com Ribeiro (2007) é responsabilidade do pesquisador social assumir sua autoria, em exercício da construção da interpretação, aprofundando sua "discursividade" em seu texto para construir sua obra. Para isso, em harmonia com Carvalho e Ribeiro (2013), faz-se necessária a reflexão sobre o fato de que quem trabalha com a história oral está lidando diretamente com a constituição narrativa de uma memória. Memória esta que é resultado de uma construção, realizada a partir de seleções e organizações de sentido e escolhas vocabulares feitas por quem narra uma história. Logo, não se pode mais pensar, de forma ingênua, que o narrado e registrado pela história oral é o registro do passado como ele foi. Isso seria impossível, porque ninguém se lembra de tudo, também não narra tudo que lembra.

Dessa maneira, ainda apoiada em Carvalho e Ribeiro (2013), é possível afirmar sobre a importância de destacar:

> [...] a necessidade de que esta construção documental tenha como horizonte a pluralização do conhecimento e a diversificação das interpretações sobre fatos e eventos históricos. [...] é, além de fazer documento, integrar um processo de história oral que implica valorização das narrativas construídas e inscritas em projetos. Com isso falamos em uma relação de produção de conhecimento que leva em conta a subjetividade e a sutileza envolvida na produção narrativa (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p.19).

Assim sendo, por estarem imersos no exercício docente, a História Oral oportunizou aos sujeitos desta pesquisa, que olhassem para o passado, de forma que puderam ressignificar os acontecimentos vividos, de maneira reflexiva. De modo que esse encontro com suas lembranças ultrapassou a fronteira da neutralidade na medida em que suas experiências foram sendo alargadas ao passo que reviviam os momentos passados. Possibilitando-nos discutir o presente, levando à luz questões de visibilidade social que se colocam como impulsionadoras desta pesquisa, na tentativa de contribuir para a compreensão sobre a importância da atuação do psicopedagogo institucional na inclusão escolar da Educação Infantil.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O exercício da docência e a inclusão

Sabe-se com base na literatura educacional, sobre a compreensão da formação docente como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens que visam promover o desenvolvimento profissional do professor. Dessa maneira, como afirma García (1999), tem-se a superação da tradicional justaposição entre a formação inicial e a formação continuada no campo conceitual, que passam a ser concebidas como dois momentos intrinsecamente articulados no interior de um mesmo processo, o de aprender a ensinar que se prolonga por toda a carreira docente.

No entanto, em harmonia com Amorim (2017, p.3), "o Brasil registra um número elevado de professores iniciantes; muitos não contam com adequada formação e atuam em condições precárias". E mesmo que a formação inicial, seja muito bem-feita, possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço de tempo, por isso, adquire, nessas condições, um caráter introdutório e como o próprio nome já diz, apenas de preparação inicial, como a primeira etapa do processo de formação do professor, sem a pretensão de formar um profissional completo, pronto e acabado (LEONE; LEITE, 2011).

Ainda, segundo as autoras citadas anteriormente, esse cenário é agravado "pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas." (AMORIM, 2017, p.3).

Sendo assim, ressalta-se que as dificuldades enfrentadas pelo docente iniciante constituem importante objeto a ser abordado na formação inicial de professores podendo, ainda, suscitar reflexões para a formação continuada e as políticas educativas. Tendo como base os relatos dos sujeitos desta pesquisa, é possível notar as dificuldades enfrentadas no começo de suas carreiras:

> O meu primeiro emprego mesmo, efetivamente como professora, foi nessa escola que fiz estágio. Depois de um tempo de curso concluído, fui contratada e atuei na área de Educação Infantil, era desafiador, porque a escola era nova e estava experimentando alguns métodos para colocar como atuante. E assim, tive muita dificuldade com relação ao diálogo com os pais, tive problemas também com a questão de lidar com as crianças. Então, senti essa dificuldade de me localizar dentro da sala de aula. Então, eu pesquisava muito e como tinha muitas colegas que já eram atuantes na área, 'trocava muita figurinha' com essas meninas (Ana Lúcia).

De acordo com o discurso de Ana Lúcia, nota-se que apesar das dificuldades de relacionamento com pais e crianças, a professora enfrentou também os desafios da profissão, mostrando ser factível vencer as adversidades, com o auxílio das colegas mais experientes, por intermédio das trocas informais entre pares, que acontecem na sala dos professores antes ou após os momentos de aula, nos corredores, ou seja, em momentos nos quais os professores realizam trocas entre si para além dos estabelecidos institucionalmente. Esses momentos de troca, acabam cumprindo algum papel na formação continuada dos professores, é bastante valorizada no discurso de Ana Lúcia, por ser, tudo indica um dos únicos meios de obtenção de informações e de troca de experiência. Atesta Tardif (2014, p. 291) que "a formação contínua concentra-se nas necessidades

e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa". Para o autor, a importância de melhorar a prática profissional dos professores engloba objetivos amplos.

Quando questionada sobre como foi o ingresso na carreira docente Paola afirmou:

> Iniciei em 2020, então, o pouquinho de 2020, da prática, foi o seguinte: o início é uma mistura de felicidade por ter conseguido passar no concurso em uma área que gosto e ao mesmo tempo gera medo, insegurança. Quando ingressei, fui muito bem recebida, a orientadora e a diretora da época são excelentes, atenciosas e super dedicadas. Assim, fui recebida tão bem, me senti acolhida por elas, pelas professoras, algumas delas, eu conhecia de vista, outras da vida, do cotidiano, já conversei ou já tinha contato. Então, foi um ano muito gostoso, apesar da pandemia (Paola).

Com o discurso de Paola, pode-se conceber a importância do apoio do coletivo da escola, que é responsável pela criação de vínculos profissionais necessários para obtenção de vivências de sucesso e por isso, deve munir-se do conhecimento necessário para respaldar o docente que, em muitas situações, encontra-se solitário nesse emaranhado de experiências marcantes e, porque não dizer, até determinantes em seu trabalho. Do contrário, segundo Perrelli (2013), Paola, assim como outros professores muito bem capacitados, por não terem recebido o apoio adequado, poderia ir se perdendo pelo caminho e até mesmo desistir da profissão, considerando que a satisfação e o bem estar na profissão refletem no bom desempenho no trabalho, e reconhecendo que os professores iniciantes têm dificuldades para enfrentar esses problemas nas suas diferentes dimensões, é de fundamental importância que ele seja acompanhado e apoiado nessa fase de inserção na carreira.

Em vista disso, se o início da carreira docente já é marcado por desafios e dificuldades por si só, essa situação se intensifica quando professores iniciantes se deparam com o processo de inclusão no ambiente escolar. É nessa conjuntura que cabe à equipe gestora, diante da orientação inclusiva, incluir "a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola, e ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades especiais" (SANT'ANA, 2005, p.228)

Além disso, no decurso dos séculos, a escola tem passado por transformações significativas na tentativa de adequar-se às necessidades de uma sociedade cada vez mais diversificada. A partir do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n°9.394/96 que visualizamos a possibilidade de cumprir e fazer cumprir o disposto nos incisos I, IV, XII e XIV do artigo 3, Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

> [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

A fim de que a lei supracitada seja cumprida é imprescindível que o exercício da docência seja alicerçado na preocupação dos professores com o aprimoramento constante de seus conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que precisam mobilizar diariamente em seu trabalho com o intuito de realizar efetivamente suas tarefas. Com o propósito de sanar essa preocupação, acordando com Tardif (2014), precisa-se ter em consideração que o saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

Desta maneira, com a finalidade de refletir sobre a docência em exercício, podemos perceber que o que as três professoras entrevistadas têm em comum em suas vidas profissionais é que em algum momento de suas carreiras os seus caminhos se cruzaram com a inclusão e quando foram indagadas se acreditam que as escolas em que trabalharam e a que estão atuantes são inclusivas, responderam:

> Nessas escolas particulares aqui de Caçapava, sentia essa dificuldade, era formada apenas em pedagogia e cheguei a trabalhar numa sala com quatro ou cinco crianças com transtornos, tinha paralisia cerebral, autistas dentro do espectro em níveis diferentes, eu não tinha formação para trabalhar com essas crianças, também não havia nenhuma profissional que nos desse esse tipo de assistência. Por esse motivo, fiz duas pós-graduações para poder entender como lidar melhor com essas crianças. Então nessa escola, no meu ponto de vista, não havia essa inclusão. Hoje, trabalho na prefeitura de Taubaté, temos uma professora especialista, que atua na creche, ela atende as crianças conforme a solicitação das professoras. Então assim, a gente tem uma profissional especializada em educação inclusiva, ela nos auxilia nesse sentido (Ana Lúcia).

Segundo o relato de Ana Lúcia, ela não teve respaldo para trabalhar de forma inclusiva nas escolas em que atuou em Caçapava, justamente na fase que Huberman (1995 apud LEONE; LEITE, 2011), denomina de "entrada na carreira", quando o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar. Em meio a este momento de dificuldade, ela encontrou saída ao realizar pós-graduações que a auxiliassem no processo de inclusão.

Nos dias de hoje, Ana Lúcia acredita estar mais preparada devido às especializações feitas e ao apoio psicopedagógico de uma professora especialista em educação inclusiva, asseverando a relevância da experiência profissional, da formação específica e continuada, do respaldo da equipe pedagógica e de uma rede de apoio, incluindo também especialistas.

> Difícil a inclusão acontecer na sua totalidade por vários fatores: um, pela falta de formação da nossa equipe de professores, que não são formados para trabalhar com a inclusão. Então a gente tem esse desafio, que é grande. Outro, pelas famílias, você precisa ter um preparo psicológico para ajudar as famílias, falta uma junção da equipe especializada com equipe da creche, as coisas demoram muito

> para acontecer. Ainda pecamos nisso, fala-se muito do ensino regular, de Educação Infantil, quando você está nessa área e ponto. Recebi alunos de inclusão, trabalhei vários anos com essa clientela e trabalhei com aquilo que já conhecia e fui formada para isso, mas não que eu tenha recebido orientações das escolas, acho que nesse sentido estamos muito crus ainda, temos muito a caminhar (Samara).

Em seu discurso, Samara deixa claro que conforme sua experiência enquanto professora de Educação Infantil, para que a inclusão realmente possa acontecer, precisam-se melhorar vários fatores dentro do ambiente escolar. Seus dizeres são validados por Sant'ana (2005) que alerta para o fato de que a implantação da educação inclusiva se depara com limites e dificuldades, em razão da falta de formação específica dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência.

Em seguida, as professoras descreveram o que entendem por inclusão escolar, da seguinte maneira:

> A inclusão, no meu ponto de vista, é quando a criança que possui alguma dificuldade, síndrome, transtorno, esteja inserida no contexto escolar, convivendo com crianças da mesma idade, sendo atendida por profissionais capacitados nessa área. Essa criança precisa de uma atividade adaptada, precisa ser acompanhada por um profissional preparado para lidar com as dificuldades e com os desafios que ela terá que superar. Então, a inclusão precisa acontecer de um todo, a criança tem que ter espaço para circular na escola, ter um trabalho diferenciado dentro da sala de aula, onde ela possa, mesmo com as dificuldades que tem, conviver com outras crianças da mesma faixa etária, que às vezes podem ter dificuldades iguais ou menores que a dela (Ana Lúcia).

Ana Lúcia aponta a necessidade de inserir o aluno com deficiência no contexto escolar, entretanto, estar no mesmo ambiente com os demais não garante que ele esteja realmente incluído. Pois, "a inclusão implica práticas escolares que favoreçam relações significativas dentro da perspectiva de aprendizagem colaborativa, capazes de remover as barreiras ao acesso e à participação dessas pessoas na aprendizagem e na sociedade" (SANT'ANA, 2005, p.231). Também, indica como necessários o atendimento profissional especializado e o trabalho pedagógico com atividades adaptadas. Esta ideia é contraposta por Nunes e Madureira (2015) quando sublinham que os alunos conseguem alcançar a maioria dos objetivos se estes forem definidos de uma forma abrangente e global, possibilitando diversas formas de demonstração da aquisição dos conhecimentos, competências e atitudes. Desse modo, podem-se eliminar adaptações desnecessárias.

> Inclusão escolar não é apenas o aluno estar inserido no contexto escolar. Ele precisa ser atendido em todas as suas necessidades. A educação precisa atendê-lo: se precisa de um currículo adaptado, o currículo deve ser adaptado. Se ele precisa entrar na escola de cadeira de rodas, ele precisa de uma rampa que dê acesso. Então existem vários fatores, que às vezes prejudicam a inclusão. Mas, acredito que com passar do tempo, as coisas vão melhorando, a gente está engatinhando para poder no futuro caminhar, então, acho que é um passo de cada vez, não é o que desejamos, mas é o que temos e precisamos melhorar o que temos (Samara).

Através de sua fala, podemos perceber que Samara entende que somente inserir o aluno no contexto escolar não é suficiente, expõe compreender que o lema da inclusão é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Portanto é diferente da integração escolar que pode ser entendida como o "especial na educação", ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular. Por esse motivo, Mantoan (2003) sustenta que, para serem inclusivas, as escolas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

> Acho que não é apenas abrir uma vaga porque é uma lei. Acho que integrar o aluno, é fazer com que ele se sinta parte integrante de fato daquela turma, fazendo o possível para que ele se sinta parte e o professor tendo e adquirindo embasamento, técnica, busca de conhecimento, para que essa criança de acordo com o que ela apresenta, possa fazer isso de uma forma adequada. Porque tem criança que não interage, por ser uma característica da criança atípica. Então assim, nós temos obrigação de adaptar o contexto para que essa criança participe, que ela tenha um momento de interagir, para que ela possa não só estar ali, mas, fazer valer a integração (Paola).

Paola aparenta conceber a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definição que ora se aproxima dos princípios de integração, ora se refere à orientação inclusiva. Uma vez que nas situações de integração escolar, "nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender" (MANTOAN, 2003, p.15-16). Ainda assim, Paola tem consciência de que não são os alunos que têm de mudar para se adaptarem às exigências da escola, mas a escola que precisa mudar como um todo, isso, com embasamento em Mantoan (2003, p.16), implica "uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral".

As explanações das três professoras nos possibilitam a reflexão sobre a ideia de que se pretendemos construir uma escola livre de qualquer tipo de discriminação, em que o essencial é assegurar o direito à educação e responder à singularidade da pessoa. Em uma perspectiva inclusiva, as escolas devem atender às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). O que nos remete ao conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que "preconiza que as práticas pedagógicas devem ser equacionadas de modo a permitir que alunos com diversas capacidades possam fazer parte da aprendizagem comum, não necessitando de ter programas específicos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p.134).

Para tal, a educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de modo a garantir acesso, permanência e condições de aprendiza-

gem a toda população em idade escolar. Conquanto o "todos" seja abrangente e englobe uma variedade de segmentos, nesta reflexão vamos nos ater a um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que por características distintas muitas vezes requerem da escola ações diferenciadas. Nessa perspectiva, perguntou-se às professoras se possuem alguma formação voltada à inclusão e se acreditam que podem colaborar com esse processo e elas responderam:

> Fiz Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade, porque na época, estava tendo uma sequência de alunos com autismo e por não saber como trabalhar com eles, fiz essas especializações para poder ter conteúdo e embasamento teórico e prático. Entrei nessas duas pós-graduações visando atender esse tipo de público, não necessariamente os especiais, mas, para poder estar com a minha turma regular e na eventualidade de ter um aluno especial, poder trabalhar com ele. Acredito que hoje, depois dos estudos, de concluir essas pós-graduações, acredito que estou preparada sim no que diz respeito a atuar com essas crianças (Ana Lúcia).

A fala acima, permite-nos constatar que Ana Lúcia buscou se especializar na tentativa de sanar suas dificuldades e aprimorar sua prática educacional, externando sua consciência sobre a importância da formação de professores, tanto para o atendimento educacional especializado, como para trabalhar no contexto da inclusão escolar. Isso valida a ideia de que "as demandas do mundo atual, em relação à formação e atuação do professor, exigem conhecimentos curriculares, mas também habilidades de reflexão sobre sua prática e outras tantas habilidades na condução de sua ação educativa" (ROSIN-PINOLA; PRETTE, 2014, p.344).

> Fiz Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuroeducação, Neuropsicologia e Psicomotricidade. Todas as minhas pós-graduações foram nessa área, porque acredito que quando você pensa no aluno de inclusão, consegue atendê-lo e atende também os alunos do ensino regular. Acho que sim, porque hoje consigo falar para outras pessoas, antes eram as minhas ideias, que eu compartilhava com os colegas mais próximos. Então as minhas ideias, muitas vezes sumiram no ar. Hoje não,consigo cobrar do professor algumas atitudes, então se vejo que não está legal, que não deve ser feito daquela forma, tenho condições de orientar, porque tenho formação para isso, não sou apenas uma coordenadora da Educação Infantil, tenho uma formação de educação inclusiva e faço questão que seja cumprida (Samara).

Samara também reconhece o quão importante é a formação contínua para o corpo docente, por esse motivo, especializou-se em pós-graduações voltadas à inclusão, a fim de melhor atender aos alunos em suas necessidades, seguindo o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, em seu artigo 37, sendo capaz de oferecer "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho" (BRASIL, 1996). Ademais, por exercer na atualidade o cargo de coordenadora da Educação Infantil, Samara aparenta sentir que pode colaborar de forma mais efetiva com o processo de inclusão já que tem a possibilidade de oferecer apoio pedagógico e orientações aos professores que compõem sua equipe.

Os relatos das professoras, propiciam que nosso olhar se volte para a realidade de que a escola que pretende se tornar inclusiva, necessita de suportes de

diferentes tipos: físico, pessoal, material, técnico e social, ressaltando que essas são condições indispensáveis, porém, insuficientes para garantir a equiparação de oportunidades e uma educação efetivamente inclusiva. Há de acontecer, a reorganização em todos os níveis do sistema educacional, do político-administrativo à formação de professores e até o interior da sala de aula (ROSIN-PINOLA; PRETTE, 2014).

Por consequência, há que se considerar que o trabalho com as diferenças apresenta contradições importantes a serem pensadas, que se expressam como desigualdades no tratamento junto às crianças. Com isso, a concepção de inclusão se restringe ao atendimento de crianças com deficiência, enquanto as necessidades das demais crianças e dos profissionais que trabalham na escola são muitas vezes desconsideradas. Em função disso, o isolamento e o envolvimento com questões marginais do trabalho pedagógico são pontos centrais a serem considerados no enfrentamento das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo. A fim de alcançar a compreensão sobre como as professoras acreditam que deve acontecer a inclusão na Educação Infantil, estas foram perguntadas e responderam que:

> Acredito que precisamos começar quando o aluno entra no berçário, devíamos fazer uma triagem, uma sondagem, um levantamento para descobrir se tem algum aluno que não está respondendo como deveria naquela idade. Quando olhamos lá no berçário, voltamos um pouco, é possível criar estratégias de estímulos, às vezes, é só falta de estímulo, outras vezes, precisa de um especialista, de uma fisioterapeuta, de uma TO (terapeuta ocupacional). Então, quando você olha lá atrás, quando 'pega' os alunos bem pequenos, consegue fazer um trabalho fortalecido e significativo para as famílias e para toda a equipe escolar também, porque vai criando condições dessa criança se desenvolver, dando oportunidade para que ela desenvolva as habilidades. Então, no meu ponto de vista, tem que começar bem lá atrás, para encurtar caminhos e conseguir sanar muitas coisas (Samara)

Samara demonstra acreditar que a inclusão na Educação Infantil deve partir do olhar atento dos professores às dificuldades e necessidades das crianças desde o primeiro momento em que adentram a escola, exigindo a implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas. Segundo ela, é papel da instituição escolar oferecer os subsídios necessários aos alunos, para que possam se desenvolver plenamente, aos professores, para que consigam realizar seu trabalho de forma mais assertiva e eficiente e às famílias para assumam sua responsabilidade e participem ativamente da vida escolar dos filhos.

Para que as práticas pedagógicas sejam transformadas, atinjam os discentes, a comunidade escolar e alcancem o sucesso, torna-se primordial adotar novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa; a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para essa clientela; o estabelecimento de novas formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade nessa nova realidade social e educacional. Depende, além disso, de atitudes positivas frente à inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular (SANT'ANA, 2005).

Assim como Samara, a entrevistada Paola entende a responsabilidade que

carrega o professor, toda equipe escolar e a família:

> Acredito que o professor tem que se atualizar, tem que estudar, porém a escola tem que fazer um trabalho em equipe, envolvendo a gestão, o psicopedagogo, os professores e a família para que dê certo. Se um desses quatro não cumprir com seu papel, pode ser que o trabalho não seja efetivo. Porque a família vai dar continuidade naquilo que a escola propõe, o psicopedagogo vai dar um respaldo, um subsídio para o professor e a gestão vai fazer uma gestão democrática, no sentido de equipe mesmo, trabalho em equipe, cada um com o seu olhar, cada um com sua responsabilidade dentro da escola (Paola).

De acordo com Paola, professores, gestão, psicopedagogo e família devem atuar em conjunto, o que seria nessa perspectiva, uma parceria colaborativa, com a interação entre todos os envolvidos com o processo de inclusão na Educação Infantil, podendo contribuir para uma escola que atenda à diversidade e traga no trabalho conjunto a possibilidade que permeia a nova concepção inclusiva, visando ao ensino e à aprendizagem diante das diversas potencialidades dos alunos (BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012). Além disso, para ela, a formação docente continuada é imprescindível, levando em consideração que "os desafios da formação de professores ocorrem em um contexto social de constantes mudanças e transformação, onde a formação necessita ser constantemente repensada pelas mudanças e pela conjuntura da dinâmica da prática docente e das formas de aprender do aluno e as formas de ensinar e aprender consolidadas socialmente" (BRECHES, 2015, p.92).

Para tanto, a construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual as necessidades de todos os protagonistas do processo educacional possam ser consideradas requer que tenhamos como pressuposto a formação continuada de professores, juntamente com uma equipe especializada e a família envolvida no trabalho da escola, unidos em uma parceria colaborativa, culminando em um iminente poder transformador nas relações estabelecidas, tendo como resultado o aprendizado da valorização e do respeito às diferenças e a diminuição do preconceito e da discriminação entre todos aqueles que participam do trabalho educativo.

O psicopedagogo na escola

É sabido que o disposto no inciso III do artigo 4, Título III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 de 1996, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, prevê que se adote, como alternativa preferencial, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. A "a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) explicita de forma inequívoca a obrigatoriedade das escolas de receberem todos os alunos, tarefa para a qual elas devem se organizar" (SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010, p.118).

Sem embargo, a Inclusão escolar tem encontrado obstáculos de diversas naturezas que dificultam a sua concretização. No Brasil, um desses entraves é o

fato da educação inclusiva ser entendida, muitas vezes, como a simples abertura da escola regular às crianças com deficiência. É comum professores referirem-se a esses alunos como "alunos de inclusão", o que indica uma compreensão enviesada da proposta, uma vez que o foco permanece na criança com deficiência e não no ambiente escolar como um todo. Esta postura leva a um descompasso entre o que se propõe no discurso sobre inclusão e o que se observa na prática (SEKKEL, ZANELATTO E BRANDÃO, 2010). Pensando nisso, na ocasião em que foi perguntado às professoras sobre suas estratégias para lidar com as dificuldades no processo de inclusão, estas responderam:

> Acho que a dificuldade é ter uma parte burocrática que engessa muitas vezes, engessa o sistema, o professor perde muito tempo com a burocracia e acaba faltando um pouco de tempo para a prática. E às vezes na prática, na ânsia de cumprir tudo que precisa ser cumprido, acaba deixando o seu aluno de inclusão para trás, então, acho que essa parte burocrática é um fator negativo na nossa prática, porque temos muitas coisas para fazer e entregar. E o aluno que não dá trabalho e aquele que é bonzinho ou aquele que tem uma dificuldade maior acaba ficando de lado e não acho isso legal, é algo que precisa ser mudado. Tenho que atender todos os meus alunos, que chegar mais próxima deles em todos os sentidos. Todos devem ter os direitos garantidos, então quando preparo uma aula, tenho que pensar em todos os meus alunos, independente de um aluno ser de inclusão ou não. Todos devem ser alcançados de alguma forma e às vezes, percebo que o professor vem com uma prática ou ele vem com uma atividade que não atende todo mundo. Acho que o professor também precisa ser um pouco mais observador da sua prática, porque estamos tão habituados a observar o aluno, registrar sobre ele, que esquecemos de olhar a nossa prática. Tenho dito muito isso, para os meus professores, peço para que sempre olhem suas propostas de atividade com outros olhos, devem ser muito bem pensadas (Samara).

Samara salienta sobre a maior dificuldade que seria a questão do excesso de tarefas administrativas e burocráticas e ausência de momentos de discussão e autorreflexão em relação ao fazer pedagógico. Ao longo dos anos a burocracia caracterizou-se como um sistema de dominação ou de poder autoritário e hierárquico, baseando-se na racionalidade e no conhecimento administrativo, percebe-se que a organização burocrática desde sua origem centraliza suas preocupações no controle dos processos de trabalho, sendo a rigidez umas de suas marcas (TAVARES; AZEVEDO; MORAIS, 2014).

Samara também enfatiza a importância de atender todos os alunos em suas necessidades, tendo em vista a premência e "a importância de desenvolver processos de planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação dos conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos" (NUNES; MADUREIRA, 2015, p.126). De mais a mais, ressalta a indispensabilidade do professor reflexivo, como forma de buscar vencer as dificuldades de atuação em sala de aula, pois, trata-se de um profissional que precisa saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. Ademais, "os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos" (ALARCÃO, 2005, p. 177).

> Na escola particular onde trabalhei, sentia essa dificuldade porque não havia quem me auxiliasse, vinha o laudo da criança para mim, eu não entendia o que estava lendo, porque tinha acabado de concluir a pedagogia. Então assim, não possuía recurso pedagógico para trabalhar com essa criança, a escola não me fornecia esse respaldo e como eu era recém-formada, estava chegando na área naquele momento, também não dispunha de nenhum material que hoje já possuo. Então, hoje tenho alguns recursos próprios e mais os que a escola me fornece, também tenho o auxílio da especialista que faz o atendimento na escola. Quando temos dificuldade ou qualquer dúvida, conversamos com a psicopedagoga e ela nos dá os direcionamentos que devemos tomar, como proceder com essa criança, o que fazer, isso também facilita bastante a nossa vida (Ana Lúcia).

Por intermédio de sua fala, podemos nos atentar para a importância do apoio psicopedagógico no contexto de uma parceria colaborativa entre educadores e especialistas, viabilizando o trabalho em conjunto como proposta de atuação na tomada de decisões, em busca de um objetivo comum, que nesse caso é a inclusão. Tendo em vista que a escola é um ambiente rico em diversidade, torna-se fundamental que parcerias ocorram, na tentativa de proporcionar processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais dinâmicos e que atendam às demandas de cada criança. Essa colaboração pode ocorrer de forma facilitadora, ao visar às dificuldades, demonstrando que a parceria colaborativa pode potencializar a ação do professor e envolver todo o contexto educacional (BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012). Destarte, questionou-se às docentes se possuem apoio psicopedagógico nas escolas em que trabalham, responderam:

> Nessa escola que atuo hoje em Taubaté, temos o apoio de uma professora especialista, uma psicopedagoga que trabalha com as crianças conforme fazemos os encaminhamentos. Esse ano não tenho casos de crianças especiais, mas quando necessário, encaminhamos a criança para a especialista, que faz uma entrevista com a família, faz uma aula com a criança para tentar analisar qual é o grau de deficiência, para ver como terá que trabalhar com ela. É a primeira vez que vivencio isso, porque aqui em Caçapava, temos um núcleo localizado em um prédio específico, a escola encaminha a criança para esse núcleo, onde tem profissionais para atender e assisti-la, não sei qual é a frequência, se é uma ou duas vezes por semana que as famílias têm que levar a criança no contraturno para fazer aulas nesse lugar. Já em Taubaté, a especialista está inserida no cotidiano da escola. Então, essa presença da psicopedagoga dentro da escola é crucial, porque ela está vendo o que está acontecendo, está convivendo com professores e alunos que foram encaminhados para ela. Então, facilita tanto para ela, acredito, por poder ter esse convívio com as crianças, como para a gente. Assim, o papel dela atuante dentro da escola nos dá muito mais resultado do que como eu vejo em Caçapava (Ana Lúcia).

Ao que parece, por meio do relato de Ana Lúcia, que o trabalho psicopedagógico institucional realizado na escola se aproxima mais ao conceito de psicopedagogia clínica, considerando que os alunos são encaminhados para o atendimento psicopedagógico no contexto escolar, evidenciando que atuação psicopedagógica se dá com a realização de atividades desenvolvidas individualmente, o que caracteriza um caráter mais terapêutico do que preventivo. Ainda assim, a professora enxerga o trabalho da psicopedagoga de maneira positiva, levando em conta que a profissional está inserida do cotidiano escolar, convivendo com

toda equipe pedagógica e demais alunos, o que segundo ela, contribui para que a realidade da escola seja compreendida e bons resultados sejam alcançados.

Assim, pode-se perceber como "um trabalho psicopedagógico pode contribuir muito, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino e aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa" (SOARES; SENA, 2012, p.5).

> Sim. O que vejo lá: a psicopedagoga faz toda uma triagem, baseada nas declarações, nos laudos médicos, entrevista com a família, nas observações que faz. Tendo o laudo, ela vai testando, colocando em prática as formas de estimular essa criança a se desenvolver no cognitivo e na aprendizagem. Então assim, tem algumas técnicas que a vi usar, tem uma equipe de estagiárias que confeccionam os materiais que a psicopedagoga pensa, elabora e desenvolve de acordo com o quadro de cada criança (Paola).

Tendo em vista o que diz Paola, nota-se que a Psicopedagogia vai além das propostas educacionais, educando e educador. Seu olhar voltado para a educação chega também até a família. É a família que desenvolve o primeiro laço social do educando que futuramente se encontrará na escola para desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas. Com isso, a Psicopedagogia vai se estabelecendo em meio à família e a escola. E, conforme o que foi dito pela professora, pode-se concluir que o trabalho psicopedagógico precisa funcionar como uma engrenagem movimentada pela escola e pela família unidos em função da aprendizagem. Ainda, indagamos às professoras se creem que o psicopedagogo pode ajudá-las de alguma forma a superar as dificuldades no processo de inclusão, e obtivemos como respostas:

> Sim, justamente pela capacitação que ele tem, quando a gente faz só pedagogia, fica no primeiro degrau ali da escada, o psicopedagogo já foi um pouco além, ele tem essa visão de como e o quê trabalhar; o psicopedagogo tem essa flexibilidade de conseguir adaptar as atividades para crianças de níveis de dificuldades diferentes e ele consegue avaliar melhor a partir dessa atividade o nível de dificuldade de cada um (Ana Lúcia).

Ana Lúcia parece ver o psicopedagogo como profissional com maior formação e conhecimento para lidar com as questões que permeiam o processo de aprendizagem. O que confirma os dizeres de Soares e Sena (2012) que defendem a importância do Psicopedagogo Institucional, enquanto profissional qualificado, que se embasa principalmente na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de não somente identificar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, mas também, para promover orientações didático-metodológicas no espaço escolar consoante às características dos indivíduos e grupos.

> Com toda certeza, acredito muito na junção de todo mundo, acho que todos os especialistas, que todos os envolvidos no processo daquela criança, podem ajudar sim. Acho que deveria sim, ter um psicopedagogo que fosse que nem coordenador que fica responsável por duas escolas, que existisse um psicopedagogo responsável por duas escolas para ele ajudar esse professor, porque tem professores que estão na rede por muitos

> anos e ainda não conseguem entender esse processo, porque eles estão vindo de outra geração. Acho que precisamos unir forças para que isso aconteça. Porque o que percebo, por exemplo, vamos falar da prefeitura de Taubaté, eles 'jogam conteúdos' para o coordenador passar para os professores. Ok, ótimo, tem que passar muita coisa mesmo, mas não dá uma brecha para procurarmos um assunto que achamos pertinente, precisamos falar de inclusão. Então, temos que olhar a realidade de cada creche, montar um HTPC que responda essas questões (Samara).

O que é dito por Samara, indica seu discernimento sobre a urgência na inserção do psicopedagogo na instituição escolar, já que seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervém ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. Pensando dessa forma, cabe ao psicopedagogo enquanto especialista em processos educativos, coordenar o trabalho interdisciplinar com psicólogos, professores, médicos, fonoaudiólogos, orientadores educacionais e pais, criando uma consultoria colaborativa que tenha objetivos comuns, que se comunique com clareza, tenha suas responsabilidades bem estabelecidas, saiba gerir conflitos e tenha tempo e lugar apropriados para desenvolver os trabalhos, para atingirem suas finalidades (SILVA, 2012).

Por conseguinte, todas as colaboradoras desta pesquisa, enxergam o apoio psicopedagógico de forma positiva dentro da instituição escolar. Apontam, que para essa intervenção seja exitosa, existe a necessidade de pensar na relação entre psicopedagogo e escola, como uma parceria integrada e colaborativa. Tal parceria deve ter como objetivo unir e somar habilidades de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, na tentativa de promover diferentes atitudes profissionais, mas que todas elas sejam pautadas no desenvolvimento de habilidades nas crianças e sejam realizadas com apoio mútuo e compartilhamento de responsabilidades.

Ainda nesta direção, as professoras foram questionadas sobre qual seria o papel do psicopedagogo na inclusão escolar da Educação Infantil. Suas respostas mostraram conhecimento da situação escolar e preocupação com os aprendizados das crianças, destacando a importância da presença desse profissional:

> O psicopedagogo auxilia o professor, a comunidade escolar onde está inserido, o aluno. Vejo o psicopedagogo como um auxiliar. Alguém que nos auxilia a conseguir resultados com essa criança; ele é essencial para a escola, para o aluno e para o professor desse aluno que ele atende. Então, vejo-o como peça-chave dentro de uma escola, indispensável (Ana Lúcia).

Ana Lúcia mostra que, em sua percepção, o trabalho do psicopedagogo é relevante e necessário no contexto escolar, considerando que esse profissional trabalha como assessor psicopedagógico, ouvindo e conversando sobre a escola com os diferentes profissionais que nela atuam e demais envolvidos na evolução pedagógica e pessoal dos alunos. Ratificando o que é dito por Weiss (1994, p.97) sobre a Psicopedagogia Institucional que é comprometida com o "levantamento, a compreensão, a análise das práticas escolares em suas relações com a aprendizagem. Junto com os demais profissionais da escola promoveria a construção

de novas práticas produtoras de melhor aprendizagem".

> Além de orientar os professores, assistir o aluno, que tem dificuldade e por isso, precisa de estímulos. O psicopedagogo vai ajudar no diagnóstico, então, acho muito importante. Acredito que o psicopedagogo tem várias áreas de atuação: pode ser na formação do professor, no atendimento do aluno, pode ser na ajuda da coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica pode trabalhar juntamente com o psicopedagogo a fim de criar condições para que essa inclusão aconteça efetivamente. Então, acho que existem vários setores, várias áreas que o psicopedagogo pode atuar (Samara).

Samara compreende como função do profissional com especialização em Psicopedagogia a articulação e promoção de ações preventivas, orientação e intervenção junto aos professores e demais educadores para que reflitam acerca do porquê o aluno não aprende e quais os fatores que causaram ou mesmo influenciaram a apresentar tais dificuldades, atendimento visando contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. O olhar de Samara reforça que "a Psicopedagogia tem papel importante auxiliando os professores, os pais e a equipe escolar no trabalho com a inclusão, pois entendemos que somente conceder a vaga à criança com necessidades especiais não é suficiente" (VERCELLI, 2012, p.73).

> É um papel primordial. Vendo o quão importante é a psicopedagoga na escola, imaginando sem esses respaldos, sem todo esse movimento que ela faz, teria um déficit para as crianças, com certeza. O psicopedagogo trabalhando junto com o professor favorece muito a inclusão, porque tem professores que não tem o conhecimento. Então, o professor acaba precisando de um apoio de alguém que já tem uma experiência, uma bagagem, que dá suporte, não só diretamente com a criança, mas com professor durante as aulas. É muito importante, principalmente para os professores que estão iniciando, que tem a insegurança do início, ainda não deu tempo de se especializar e quer fazer diferença, mas é tudo muito novo. Tendo esse suporte tranquiliza o professor, também o estimula e incentiva a procurar por especialização, em específico, a psicopedagogia (Paola).

Paola entende que a parceria entre psicopedagogo e professores pode promover uma inclusão efetiva, em razão do conhecimento específico, ou seja, psicopedagógico, e da ação didática estarem sendo complementadas, com o objetivo de prevenir e/ou superar dificuldades de aprendizagem presentes na instituição escolar. À vista disso, com base em Porto (2009), o trabalho psicopedagógico serve de apoio aos professores, tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares entre professor e aluno redefinir os procedimentos pedagógicos integrando o afetivo e o cognitivo, por meio da aprendizagem dos conceitos, às diferentes áreas do conhecimento.

Logo, em consonância com Bossa (1999), o psicopedagogo deve auxiliar o professor e demais profissionais nas questões pedagógicas e psicopedagógicas; orientar os pais; colaborar com a direção para que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição e, principalmente, ajudar o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa. E embora essa sistematização apareça em nossa pesquisa bibliográfica, as falas das professoras mostram que elas estão

também presentes no cotidiano da escola e em suas leituras sobre esse profissional. Por isso, se é função do psicopedagogo institucional analisar a instituição escolar e suas relações por meio de uma abordagem reflexiva e crítica, buscando construir um espaço que contribua para a redução do fracasso escolar, como foi indicado pelas professoras é sua incumbência atuar ao lado dos docentes, como mediador do processo de inclusão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo complexo que envolve a aprendizagem, revela-se significativa a atuação preventiva do psicopedagogo no contexto escolar. Levando em consideração que a Psicopedagogia é uma área do conhecimento composta por interdisciplinaridades, uma articulação de saberes em movimento, direcionada à compreensão dos processos de ensinagem contemporâneos, que tem por finalidade investigar seus limites e potencialidades, buscando por possibilidades para alcançar uma prática pedagógica construtiva. Por esse ângulo, o presente artigo pôde apresentar leituras sobre: o início da carreira e o desafio da educação especial sem ter prática de sala de aula; a busca de formação dando a segurança para a ação do professor; a percepção de docentes sobre a importância e atuação do psicopedagogo institucional.

Unindo as falas das professoras e sistematização presentes na literatura podemos considerar que para se promover a inclusão é necessário que os profissionais envolvidos trabalhem junto à escola, à família e aos alunos. Posto que a família funciona como uma coautora da inclusão, porque poderá ser como um elemento reforçador das aprendizagens realizadas na escola, além de prestar informações importantíssimas para os profissionais que cuidam e atendem seu filho. Bem como a formação continuada do professor para melhor prepará-lo para o atendimento das necessidades de todos os alunos também é crucial, pois o educador precisa compreender os caminhos da aprendizagem de seus alunos ou, em outras palavras, o percurso psicopedagógico que fazem, para melhor intervir. Por esse lado:

> A Psicopedagogia poderá auxiliar nas áreas relacionadas ao planejamento educacional, assessoramento pedagógico que requer a formação continuada de professores e a elaboração de planos educacionais, eminentemente transformadores (GASPARIAN, 2010, p.132).

Com base na pesquisa realizada, podemos indicar consonâncias sobre o papel do psicopedagogo entre o que é dito pelos estudos bibliográficos e a percepção de professores de educação infantil envolvidos no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. O psicopedagogo é, portanto, um mediador do processo de ensino – aprendizagem. É por esse motivo que sua atuação está sempre ligada a outros profissionais e deve ter como base o pensar, com foco na maneira como o aluno pensa e aprende, buscando compreender como eles operam os elementos do seu sistema emocional e cognitivo para aprender significativamente.

Desse modo, conforme Gasparian (2010), um trabalho psicopedagógico com enfoque interdisciplinar, considerando as relações em rede entre família,

escola, psicopedagogo e professores, poderá oferecer melhores condições para resolver os problemas que emergem no núcleo escolar e familiar, em uma determinada situação.

As narrativas das três professoras indicam que, por meio da parceria integrada e colaborativa entre psicopedagogo e professores, estes vão percebendo que os conteúdos curriculares, - originários do curso de formação - não dão conta de responder a todas as questões sobre o conhecimento e que, por isso é importante trabalhar em parceria, de forma interdisciplinar. Nesta direção, as construções vão se delineando por meio do trabalho compartilhado, no qual há solidariedade e colaboração mútua para o melhor entendimento do seu campo. Neste caminho autorreflexivo é possível questionar e produzir conhecimentos e verificar formas mais efetivas de realizar o trabalho educacional.

Dessa forma, podemos defender, com base no que foi dito pelos professores participantes desse estudo e o que foi lido em trabalhos acadêmicos que é substancial a atuação psicopedagógica junto a todos os integrantes da instituição escolar. A tarefa de cada um, que compõe a equipe escolar, na perspectiva dos professores entrevistados por este trabalho deve estar voltada para o aprender, formando uma parceria integrada e colaborativa direcionada para uma ação interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. Revista @Mbienteeducação, São Paulo, p. 276-288, jul. 2017. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/48/82. Acesso em: 23 ago. 2021.

BEAUCLAIR, João. Para entender Psicopedagogia: Perspectivas atuais desafios futuros. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. 120 p.

BELLO, Suzelei Faria; MACHADO, Andrea Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 29, n. 88, p. 46-54, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100007. Acesso em: 30 ago. 2021.

BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. São Paulo: Saraiva, 1996.BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001.

_____. Parecer CNE/CEB n. 4/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de fevereiro de 2002, Seção 1, p. 23. 2002.

BRECHES, Bryann. A formação continuada de professores e a troca entre pares em uma escola de território vulnerável. Revista Magistro, São Paulo, v. 2, n. 12, p. 91-104, 2015. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/2809/1462. Acesso em: 02 set. 2021.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa.

Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. Educ. Real., Porto Alegre , v. 39, n. 3, p. 745-769, Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Mar. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 43-61.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. História Oral na Educação: memórias e identidades. São Paulo: Cetec Capacitações, 2013. 100 p.

CAZELLA, Sarah; MOLINA, Rinaldo. A intervenção psicopedagógica institucional na formação reflexiva de educadores sociais. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 82, p. 78-91, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 09 mar. 2021.

GASPARIAN, Maria Cecilia Castro. A interdisciplinaridade como metodologia de trabalho nas questões de aprendizagem e a construção do conhecimento da escola e da família. Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 129-150, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100011. Acesso em: 30 ago. 2021.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [s. l], v. 3, n. 6, p. 236-259, jul. 2011. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195. Acesso em: 23 ago. 2021.

MACEDO, Neusa Dias de. Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. 59 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2z0A3cc6oUEC&oi=fnd&pg=PA7&dq=pesquisa+bibliogr%C3%A1fica&ots=SC6qanxpJG&sig=kPa0u0Avg24kvOEFwctRmKida3I&redir_esc=y#v=onepage&q=pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica&f=false. Acesso em: 01 jun. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50 p. Disponível em: http://www.epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo inconcluso: os conceitos de Dialogismo e Polifonia na obra Mikhail Bakhtin. Cadernos do Il, Porto Alegre, n. 36, p. 2-10, jun. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/18908/11006. Acesso em: 04 jun. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Mar. 2021.

MENDES, Mônica Hoehne. Psicopedagogia: uma identidade em construção. Construção psicopedagógica, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006b. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 mar. 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Guia Prático de História Oral para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação Às Práticas, 2015, v. 2, n. 5, p. 126-143, 2015.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no "Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesionala la Docencia" - 2008, 2010 e 2012 *. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524. Acesso em: 26 ago. 2021.

POKORSKI, Maria Melania Wagner F.. A Psicopedagogia Institucional e a Educação Infantil. Ciências e Letras, Porto Alegre, n. 43, p. 309-327, jan. 2008. Semestral. Disponível em: https://nead.ucs.br/pos_graduacao/Members/419745-30/revista,%20melania.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

PORTO, Olívia. Orientação Educacional: teoria, prática e ação; Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

RAMOS, Géssica Priscila. Psicopedagogia: aparando arestas pela história. Vidya, Santa Maria, n. 1, p. 9-20, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/346. Acesso em: 08 mar. 2021.

RIBEIRO, S. L. S.. São Paulo, Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH/USP, 2002.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Visões e Perspectivas: Documento em História Oral. Revista de História Oral, São Paulo, p. 35-44, 2007.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/?lang=pt. Acesso em: 01 set. 2021.

RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. Revista psicopedagogia, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 310-319, 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 17 mar. 2021.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/kwHDPL8WVwdX85fGcvPxGmh/. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, Lisiane Borges da. Instituições escolares, problemas de aprendizagem e estratégias de intervenção e atuação psicopedagógicas. Revista de Educação do Ideau, Getúlio Vargas, v. 7, n. 15, p. 1-16, jan. 2012. Semestral. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/fi-

les_mf/1649da97581d33da7c641590529cd2cc49_1.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar. Revista Psicopedagogia, [s. l], p. 1-9, 2012. Disponível em: https://stimulus7.webnode.com/_files/200000195-6148463993/CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DO%20PSICOPEDAGOGO%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Andrezza Maria; AZEVEDO, Márcio Adriano de; MORAIS, Pauleany Simões de. A administração burocrática e sua repercussão na Gestão Escolar. Holos, Rio Grande do Norte, v. 2, p. 154-162, 2014. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2155/812. Acesso em: 04 set. 2021.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: XXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 26., 2006, Fortaleza: Abepro, 2006. p. 1 - 9. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2021.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O trabalho do psicopedagogo institucional. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, n. 139, p. 71-76, dez. 2012. Mensal.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia institucional: controvérsias, possibilidades e limites In SARGO, Claudete (org). A práxis psicopedagógica brasileira. São Paulo: ABPp, 1994.