

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica
Área de Concentração: Educação Inclusiva

JULIANA MARA REZENDE

**A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: UMA
EXPERIÊNCIA REFLEXIVA COM PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

BELO HORIZONTE

2019

JULIANA MARA REZENDE

**A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: UMA
EXPERIÊNCIA REFLEXIVA COM PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Terezinha Cristina da Costa Rocha

BELO HORIZONTE

2019

R467
TCC Rezende, Juliana Mara, 1974-
A afetividade na prática pedagógica inclusiva [manuscrito] : uma experiência reflexiva com professoras de uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte / Juliana Mara Rezende. - Belo Horizonte, 2019.
40 f. : il.

Orientadora: Terezinha Cristina da Costa Rocha.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão em educação. 3. Professores de educação pré-escolar. 4. Afetividade. 5. Crianças deficientes. 6. Excepcionais. 7. Educação especial. 8. Classes especiais (educação). 9. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. 10. Educação infantil.

I. Rocha, Terezinha Cristina da Costa. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 371.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO OCTOGÉSIMO TERCEIRO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS,
ACESSIBILIDADE. PRÁTICA EDUCATIVA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título **"Acolher para Conhecer: uma experiência reflexiva sobre acessibilidade com professores de uma EMEI de Belo Horizonte"**, do(a) aluno(a) **Juliana Mara Resende**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Terezinha Cristina Costa da Rocha (orientador) e Regiane Lucas de Oliveira Garcêz. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 86, conceito B. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) _____

Juliana Mara Resende

Registro na UFMG: 2018749077

Terezinha Cristina Costa da Rocha

Professor(a) Orientador(a)

Regiane Lucas de Oliveira Garcêz

Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

RESUMO

Este trabalho tem como eixo central a discussão do acolhimento e da afetividade no processo de construção da inclusão escolar. Ao longo de minha trajetória profissional como professora percebi a necessidade de trabalhar a questão da acolhida, não só da criança, mas também da família, principalmente nos últimos anos quando percebi certo sentimento de angústia de muitos familiares sem saber se os filhos com deficiência seriam bem recebidos e acolhidos na escola. Nesse sentido, a seguinte pergunta de pesquisa surgiu: como são percebidos o acolhimento e a afetividade pelas professoras nos processos de promoção da inclusão dos alunos com deficiência? O referencial teórico estudos ligados à questão da afetividade (WALLON, 1941) e da inclusão escolar (KASSAR, 2006; OMOTE, 2008). O objetivo geral deste trabalho foi compreender os desafios enfrentados por um grupo de professoras, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, na construção de uma prática pedagógica inclusiva em que a afetividade seja contemplada. Este estudo se tratou de uma pesquisa qualitativa. A parte empírica do trabalho ocorreu durante a realização de oficinas feitas com professoras de uma EMEI da cidade de Belo Horizonte - Minas Gerais, que teve como tema central o acolhimento e a afetividade nos processos de inclusão dos alunos. Os dados coletados foram registrados por meio de anotações em um caderno de campo, foram também gravados em áudio, com o suporte de um gravador, para posteriormente transcrever, detalhadamente, todos os relatos apresentados pelos sujeitos investigados. A análise dos dados foi feita por meio da reanálise dos registros e os achados, a partir das posições apresentadas pelas professoras. Em relação aos resultados, foram categorizados nos seguintes aspectos: sentimento de carência de formação continuada; tensões em relação ao pertencimento e a corresponsabilidade de todos no processo de inclusão; percepções da diversidade dos alunos; desafios e conquistas em relação à acessibilidade atitudinal; o acolhimento e a empatia ainda como pontos a serem mais discutidos no ambiente escolar; e a percepção ainda em construção sobre como se constitui uma escola inclusiva. Foi possível perceber que os desafios ainda são grandes, porém, também foi possível observar certo clima de sensibilização por parte das participantes na medida em que as oficinas avançaram. Sabemos que incluir é um processo contínuo e coletivo, esta foi apenas uma pequena semente e a expectativa é que ela cresça e gere frutos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Acessibilidade; Afetividade; Acolhimento; Educação Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formação acadêmica das professoras.....	18
Quadro 2	Pontos discutidos com as professoras durante as oficinas.....	32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual da faixa etária das professoras.....	17
Gráfico 2	Tempo de experiência das professoras na Educação Básica.....	18
Gráfico 3	Percentual de professoras que já tiveram alunos com deficiência.....	19
Gráfico 4	Tempo de experiência das professoras com alunos com deficiência e outras especificidades.....	20

LISTA DE SIGLAS E

ACPP - Análise Crítica da Prática Pedagógica

COEP- Comitê de Ética em Pesquisa

EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil

PPP- Projeto Político Pedagógico

SMED- Secretaria Municipal de Educação

TEA - Transtorno Espectro Autista

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	08
2.	REFERENCIAL TEÓRICO: inclusão, afetividade e acolhimento na escola	12
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
3.1.	Conhecendo a EMEI: contextualização do espaço da pesquisa.....	16
3.2.	Participantes da pesquisa: as professoras.....	17
4.	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	21
4.1	A intervenção realizada.....	21
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
	APÊNDICES.....	40

1. INTRODUÇÃO

Discutir as questões da Educação Inclusiva no cenário brasileiro atual é tarefa complexa, mas necessária, tendo em vista as inúmeras vertentes que a temática vem assumindo nos diferentes contextos de lutas e de movimentos em busca da garantia de direitos, sobretudo, nos espaços em que a acessibilidade vem sendo negligenciada. Sendo assim, penso que é necessário inserir tal questão nas discussões coletivas da escola, pois é de suma importância e urgência que nossas práxis pedagógicas tenham como norte o respeito às diferenças, tratadas aqui sobre o viés do acolhimento¹ e da afetividade².

A construção desta pesquisa tem uma estreita ligação com a minha experiência profissional e acadêmica. Durante a realização de um estágio remunerado, em nível médio, ocorrido em 1994, na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, pude conhecer o processo de matrícula para uma instituição educacional destinada, exclusivamente, aos alunos com deficiência e esse fato me chamou muito a atenção. Naquele tempo acreditava que a educação deveria acontecer de forma inclusiva, pois não era a favor de ações que estimulasse a segregação. Mas, percebia os desafios enfrentados pelas famílias nos processos de escolarização de seus filhos com deficiência.

Ao longo de minha trajetória profissional, como professora em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Secretaria Estadual de Educação (SSE-MG) percebi a necessidade de trabalhar a questão da acolhida, não só da criança, mas também da família, que tem um papel essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da criança. Esse tema consolidou quando via o sentimento de angústia de muitos familiares sem saber se os filhos seriam bem recebidos e acolhidos na escola. Em relação às crianças com deficiência, a minha preocupação se dava pelo medo do isolamento desses estudantes sem serem acolhidos pela comunidade escolar.

Nesse sentido, a seguinte pergunta de pesquisa surgiu: como são percebidos o acolhimento e a afetividade pela comunidade escolar nos processos de promoção da inclusão dos alunos com deficiência?

Conforme ressalta Haddad (2019), é função de a escola abranger a todas as pessoas e o

¹ O termo “acolher” é assim definido: “acolher- vtd1: hospedar, receber (alguém); vid. 2: dar crédito, dar ouvido, levar em consideração (alguém); vid. 3: admitir (alguém) em seu convívio; vid. 4: opor determinado tipo de comportamento a outro, acatar, aceitar, receber (alguém); vtd5: deferir algo (pedido, opinião, requerimento etc.), atender, escutar, ouvir “ (MICHAELIS, verb. Acolher).

² Neste trabalho, afetividade é entendida como um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza” (CODÓ & GAZZOTTI, 1999, p. 48-59).

processo de inclusão começa pela vontade inicial de incluir o outro. Fazer um movimento com o objetivo de incluir é aceitar que somos todos diferentes, incluir requer um processo a ser construído diariamente, em que a escola se torna acolhedora às diferenças, inclusive em seu currículo e formas de avaliar. E precisamos saber também que não é um processo acabado, ele continua constantemente a ser construído.

Desse modo, pensando na acolhida, comecei a estudar temas ligados à afetividade. Segundo Wallon (1941), afetividade é fundamental no desenvolvimento da personalidade. Para o autor, os professores deveriam conhecer bem seus alunos para uma educação justa, que seja possível contemplar as diferenças. Além disso, o autor demonstra certa preocupação com a articulação entre teoria e prática, ou seja, no fazer e nas consequências disso para o desenvolvimento humano, humanístico e cognitivo.

Ser diferente é dado, está posto, mesmo que as pessoas não reconheçam isso. Diferentes pesquisas têm discutido essa questão, pois há necessidade de reorganizar conceitos, espaços e estratégias que viabilizem o processo educacional para todos que dele participam, sem distinções entre as pessoas (KASSAR, 2006; OMOTE, 2008).

A inclusão não é uma ação tão natural quanto parece, ela é uma construção contínua, que envolve conscientização política e em que todos devem ser agentes, partindo da sua presença institucionalizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

As propostas pedagógicas que contemplem a diversidade, livre de preconceitos, é condição necessária para o acolhimento. O professor somente será agente de mudança se tiver consciência de seu papel em relação a esses aspectos, quando percebe que seu trabalho reflete socialmente nas trajetórias dos estudantes e que o acolhimento é parte essencial do trabalho pedagógico.

Considero a possibilidade de capacitar professores nessa temática tão carente de importância em nossa sociedade e, sobretudo, nas práticas escolares. Percebo que a inserção da afetividade no trabalho educacional e na formação de professores, tornou-se um dos grandes desafios das diretrizes e propostas para a inclusão escolar. O reconhecimento desse desafio nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com essa complexidade, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão e ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes, para que todos os alunos possam ter direito à educação, pois a escola é para todos.

Como nos aponta Martins (2012), é preciso perceber que, ideologicamente, “os contextos, são apresentados como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras” (Ibidem, 2012, p. 59). Faz-se necessário que a escola

desmitifique essa falsa ideia e perceba a priori que os caminhos são diversos, porque diversas são as marcas que os escolares trazem à escola e, assim sendo, os caminhos para aprender também deve ser múltipla, a fim de se atender a multiplicidade de necessidades presentes nas histórias de cada um. Leite (2018) ressalta que o sucesso no processo da formação do aluno necessita ser desenvolvido de forma afetiva com os fatores conhecimento, tempo, qualidade, coletividade e planejamento.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi compreender os desafios enfrentados por um grupo de professoras, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, na construção de uma prática pedagógica inclusiva em que a afetividade seja contemplada.

Os objetivos específicos foram organizados da seguinte forma: conhecer a percepção das professoras em relação à promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência; saber qual é a percepção delas em relação à afetividade e o acolhimento nesse processo; entender quais são os desafios identificados na construção da inclusão.

É importante deixar assinalado que a questão do acolhimento e afetividade estão sendo vistas neste trabalho do ponto de vista da acessibilidade atitudinal, ou seja, das ações das pessoas que podem contribuir para a promoção da inclusão. Essa abordagem não deve ser confundida neste trabalho com “assistencialismo” ou “caridade”, pelo contrário, deve ser entendida do ponto de vista do direito que todos têm de serem respeitados em sua diversidade.

Este estudo se tratou de uma pesquisa qualitativa. A parte empírica do trabalho ocorreu durante a realização de oficinas feitas com professoras de uma EMEI da cidade de Belo Horizonte - Minas Gerais, que teve como tema central o acolhimento e a afetividade nos processos de inclusão dos alunos. Os dados coletados foram registrados por meio de anotações em um caderno de campo, foram também gravados em áudio, com o suporte de um gravador, para posteriormente transcrever, detalhadamente, todos os relatos apresentados pelos sujeitos investigados.

A análise dos dados foi feita por meio da reanálise dos registros e os achados, a partir das posições apresentadas pelas professoras, e foram categorizados nos seguintes aspectos: formação; corresponsabilidade; sentimento de pertencimento; diversidade; acessibilidade atitudinal; acolhimento; empatia; e percepção sobre como se constitui uma escola inclusiva.

Este estudo está organizado em oito seções: nesta primeira parte foi apresentada a introdução, a justificativa, aspectos que colaboraram na construção do problema e o objetivo. Na segunda, discorro sobre o referencial teórico permeado pelas compreensões de Educação Inclusiva e afetividade. Na terceira seção abordo o caminho metodológico no qual essa pesquisa se baseou, além de apresentar a contextualização do espaço e dos sujeitos pesquisados. Na seção

seguinte apresento os resultados e discussões dos pontos levantados no decorrer das oficinas. Finalizando, apresento as três últimas seções: as considerações finais, as referências bibliográficas e apêndices.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: inclusão, afetividade e acolhimento na escola

A sociedade brasileira ainda tem marcas profundas de desigualdade e preconceitos em relação às minorias, dentre elas, as pessoas com deficiência. Com as novas políticas de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, essas pessoas passam a ter legitimados os mesmos direitos de todos os cidadãos brasileiros. Mas, embora tenhamos um avanço em termos de políticas, ainda estamos longe de uma realidade realmente inclusiva. Muitos desafios ainda são enfrentados no cotidiano das escolas.

A Prefeitura de Belo Horizonte vem, ao longo dos anos, construindo e elaborando uma política de inclusão que visa tratar como sujeitos de direitos àqueles cidadãos que durante muito tempo foram excluídos em função de suas diferenças e deficiência. A rede tem se preparado com oferta de formação e acompanhamento da Equipe de Inclusão que é organizada por regional, com a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outras ações (BELO HORIZONTE, 2012).

A Educação Inclusiva tem como um de seus princípios a valorização da diversidade, respeito àquele que é diferente. Assim, no cotidiano escolar, se faz importante por meio de discussões constantes, sensibilizar e formar continuamente os profissionais para que suas ações pedagógicas se pautem pelo respeito às diferenças e afetividade e que esses princípios se constituam numa das principais ferramentas para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Segundo Paulo Freire (2009):

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (p. 25).

E, considerando essa colocação, acredito que o não discriminar se faz no acolher. A afetividade é visível na relação professor-aluno, todos conseguem se lembrar de um professor e/ou de um colega querido na escola, esse é o começo da constituição de uma relação social. A criança que se sente acolhida se apresenta segura diante do professor e para as interações escolares.

É importante destacar o que vem sendo entendido como acolhimento e afetividade. No caso da educação escolar, em que o centro é o aprendizado, o carinho físico (por exemplo, os beijos, os abraços, cafunés etc.) é substituído pelo carinho psicológico: um elogio depois de uma atividade feita, um incentivo para que o aluno avance mais um passo, por exemplo. Além disso, Proença (2018) define que é fundamental a observação dos momentos de conflitos pelos

quais o grupo vive como também dos períodos:

De silêncio, de desinteresse, de agitação e de ansiedade, pois eles fazem parte do aprender. Sem situações – problema interessantes e instigantes, dúvidas, ansiedades e a consciência do não saber, enfim, sem a vivência do conflito cognitivo, as crianças não se sentirão suficientemente desafiadas para conhecer (p. 23).

A fim de que a escola seja inclusiva, é preciso considerar que todas as esferas da do ambiente escolar comecem a discutir sobre a inclusão do diálogo. Segundo Haddad (2019) a nossa educação ainda se baseia em modelos, em padrões de qualidade e eficiência e rankings. Esses aspectos acabam por reforçar modelos estereotipados que valoriza a competição em vez do acolhimento mútuo e a valorização das diferenças.

Desse modo, para compreender os aspectos relacionados à promoção de práticas pedagógicas desenvolvidas afetivamente no processo de inclusão, a opção neste estudo foi pela Teoria da Psicologia Histórico-Cultural, dado que essa matriz postula que são por meio das relações sociais estabelecidas ao longo da vida que nos constituímos enquanto sujeitos e também as nossas identidades.

A abordagem Histórico-Cultural apareceu no início do século XX, tendo como proponente Vigotski (1896-1934) e colaboradores como Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979). A Teoria de Vigotski elucida que o desenvolvimento humano é permeado pela cultura e constituído por meio das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos:

As pessoas se desenvolvem à medida que participam e contribuem para atividades culturais que desenvolvem, elas próprias, a partir do envolvimento das pessoas em sucessivas gerações. As pessoas de cada geração, à medida que desenvolvem empreendimentos socioculturais com outros, fazem uso e ampliam instrumentos e práticas culturais herdadas de gerações anteriores. Ao desenvolverem-se mediante o uso compartilhado de instrumentos e práticas, simultaneamente, contribuem para a transformação dos instrumentos, das práticas e das instituições culturais (ROGOFF, 2005, p. 51-52).

A apropriação da cultura pode ser compreendida como um processo em que a criança apropria-se dos signos e instrumentos da cultura na qual está inserida e, assim, participa das relações e práticas sociais. Segundo Pino (2005, p.107), as práticas sociais são “as várias formas - socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos - de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social”.

Para que ocorra o desenvolvimento do ser humano é importante pensar na noção de uma construção compartilhada, na qual a criança e seus companheiros, sejam eles outras crianças e/ou adultos, se constroem por meio das interações que estabelecem. Com isso, a mediação é notadamente um ponto importante na estruturação das relações sociais, por possibilitar a

significação atribuída pelo outro às diversas práticas culturais (PINO, 2005).

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem ou “a instrução”, termo utilizado pelo autor bielorrusso³, é indispensável a constituição e nela também se conhecer o que o sujeito sabe e o que pode fazer se for apoiado, e, então, estimular o desenvolvimento por meio de desafios e situações que impulsionem. Daí a necessidade de propostas bem planejadas, pois a ação pedagógica deve orientar-se no desenvolvimento dos sujeitos (VYGOTSKY, 2008).

Para o processo de acolhimento aos estudantes, entende-se como a possibilidade de proximidade física com o aluno, a constante disponibilidade de atendimento por parte do professor, valorizando o conhecimento prévio dos mesmos, de forma a respeitá-lo, Para Vigotski e colaboradores (2012, p.13) é preciso “reexaminar todo processo das disciplinas formais, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança”. Ao considerar essa afirmação, reitera-se a importância de um trabalho pedagógico alicerçado na valorização dos conhecimentos prévios das crianças, no seu caráter interdisciplinar e no compromisso da formação em um sujeito que produz conhecimentos.

Segundo Proença, na visão de Malagussi (2018).

As relações pedagógicas devem estar pautadas nas interações estabelecidas entre sujeitos, cultura, objetos e espaços que configuram o processo educativo: crianças, professores, funcionários da instituição, pais, comunidade, conceitos e valores explorados de acordo com o interesse que move o grupo. Essas interações, baseadas em trocas afetivas e no fortalecimento de vínculos, são construídas em uma relação de confiança mútua e na crença de que a ação coletiva é um desafio a ser superado na contemporaneidade (p.75).

Proença afirma novamente, que:

Que a escola ocupa posição central na construção e no exercício da cidadania, da vida em grupo, nos conhecimentos e no desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam o ser, estar e fazer do sujeito no mundo contemporâneo. Assim, se os estudantes não forem acolhidos, não se sentirem parte do processo, acabamos tendo a exclusão.

Na perspectiva de Wallon (194[1995], p. 110) “as explicações sobre a complexidade que os fenômenos afetivos apresentam estão relacionadas, justamente à integração destes fenômenos ao campo cognitivo”. Leite (2018), esclarece que existe ligação entre a afetividade

³ Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orcha, em uma próspera família judia, era o segundo filho de oito irmãos. Entretanto, ele considerava “Gomel como sua cidade natal, pois foi para lá que seus pais se mudaram quando era ainda um bebê” (PRESTES, 2010, p. 38). Vale acrescentar que Orcha e Gomel estão localizadas em Bielorrússia, país situado na Europa Ocidental.

e a cognição, nas diferentes fases do desenvolvimento humano. Sendo assim a afetividade pareceu ser uma questão importante a ser contemplada nas ações pedagógicas.

Para Wallon (1941[1995]) a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros, uma vez que necessita ser embasada nas experiências pedagógicas construídas cotidianamente. No entendimento do autor, o professor precisa sim conhecer as correntes teóricas sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e a personalidade abordadas nos livros. No entanto, considera também que a atitude de investigar a pessoa em processo de desenvolvimento e ao pesquisar a própria prática, enriquece as teorias.

Proença (2018, p. 14) corrobora com o autor francês⁴ e aponta o uso dos registros

escolares como instrumentos de apoio para o acompanhamento dos estudantes, da formação contínua dos docentes e para transformação das práticas. Uma vez que, ao voltar a atenção para o outro e para a própria ação educativa, contribui para a promoção de aprendizagens significativas e de um ambiente mais acolhedor e democrático.

Desse modo, nesta pesquisa, a afetividade e o acolhimento foram tomados como pontos a serem discutidos e como condição fundamental para se repensar nossas práticas pedagógicas. Para que o acolhimento se efetive de fato em toda esfera escolar, talvez seja preciso que a proximidade com o estudante - em termos de conhecê-lo em suas especificidades educacionais - seja um ponto a ser pensado. Essas ações enfatizam a importância que o respeito às diferenças assume no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Conforme Leite (2018):

No ponto de vista psicológico e ético, não é mais possível pensar o processo de ensino – aprendizagem na perspectiva do controle aversivo, característico da escola tradicional, pois este, embora até possa promover um tipo de aprendizagem medido pela nota que o aluno consegue obter na prova, promove, inevitavelmente, um movimento de afastamento afetivo entre o aluno e o respetivo objeto (p. 36).

A afetividade nas relações educativas é a essência do processo ensino aprendizagem no ambiente escolar, uma questão permeada de preconceitos e dificuldades, pouco tratada e valorizada na formação do professor, conforme Oliveira (*et al.*, 2018) aborda no livro “Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas”. Considerando esses aspectos, apresento a seguir os procedimentos metodológicos escolhidos para este estudo.

⁴Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, no dia 15 de junho de 1879. Em 1899, Wallon ingressou na Escola Normal Superior. Formou-se em Filosofia e Medicina. Entre 1908 e 1931 dedicou-se ao trabalho com crianças especiais, portadoras de deficiência mental. Wallon presenciou as duas grandes guerras e, inclusive, atuou como médico na Primeira Guerra Mundial cuidando de pessoas com distúrbios psiquiátricos. No período de 1920 a 1937, na Sorbonne, foi encarregado das conferências sobre psicologia da criança. Wallon faleceu aos 83, em Paris, em 1 de dezembro de 1962.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo tratou de uma pesquisa qualitativa. A coleta dos dados ocorreu por meio da realização das oficinas feitas com professoras de uma EMEI da cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais, que teve como tema central o *acolhimento* e a *afetividade* nos processos de inclusão dos alunos. O estudo teve como base a interação estabelecida entre os participantes da pesquisa e também com a pesquisadora (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Em relação as oficinas realizadas no primeiro semestre de 2019, divididas em 04 momentos. No primeiro momento foi feita a apresentação do estudo e solicitada a autorização das participantes; no segundo momento foi aplicado um questionário para conhecer o perfil das participantes; no terceiro momento foi feita a leitura coletiva e a discussão de dois textos relacionados às questões da afetividade, acolhimento e inclusão; e, no quarto e último momento foi feita uma dinâmica na qual foram apresentadas afirmações sobre a inclusão no contexto escolar e solicitado o posicionamento das professoras sobre cada afirmação primeiramente em forma escrita (*colocando no papel se concordavam, discordavam ou se achavam questionável*) e depois foi aberto para discussão com o grupo.

Para esta atividade, foi feito o uso dos recursos: i) textos para leitura: “O rato e a fazenda” e “Afetividade na escola”; ii) folhas impressas para registros pessoais para a posterior discussão; iii) caderno de campo para registros dos relatos; iv) gravador.

O trabalho teve como modelo de investigação os estudos de Ludke e André (1986), que definem o estudo de relatos como estratégia de pesquisa indo da simplicidade à complexidade do fenômeno, tendo um interesse próprio, único e particular. Nesta abordagem metodológica, segundo as autoras, a pesquisa consiste na participação real do pesquisador com o grupo. Isto é, o observador pertence à mesma comunidade que investiga e integra-se ao grupo, com a finalidade de obter informações e os sujeitos da pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário para se conhecer o perfil das professoras, de anotações em um caderno de campo e da gravação em áudio das oficinas, para que pudessem ser posteriormente transcritos e analisados. É importante salientar que o estudo foi devidamente autorizado pelas professoras do turno da tarde da EMEI.

Em relação à análise dos dados, foi feita por meio do estudo dos registros feitos e, à medida em que foram identificados achados relacionados ao objetivo central, foram sendo criadas categorias. Desse modo, os resultados categorizados nos seguintes aspectos: formação;

corresponsabilidade; sentimento de pertencimento; diversidade; acessibilidade atitudinal; acolhimento; empatia; e percepção sobre como se constitui uma escola inclusiva.

A seguir, será apresentada a EMEI pesquisada e as participantes da pesquisa.

3.1. Conhecendo a EMEI: contextualização do espaço da pesquisa

A EMEI pesquisada faz parte da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e está situada na região noroeste da cidade. Em um bairro habitado por famílias de baixa renda ou mesmo em vulnerabilidade social. A região possui com grande diversidade cultural, porém, ainda é carente em termos estruturais públicos.

No geral, no bairro as famílias dispõem de pouca condição de lazer e veem a escola como um local de socialização. Apesar de todas os desafios do cotidiano de trabalho e subsistência, a comunidade participa da vida da escola e demonstra interesse pelos assuntos educacionais.

A escola é composta por uma direção e uma vice direção, uma coordenadora pedagógica, vinte e três professoras para a Educação Infantil, duas auxiliares de apoio ao educando, quatro auxiliares de secretaria escolar, três cantineiras, três faxineiras e um porteiro no turno diurno.

A EMEI apresenta-se com uma boa infraestrutura. Na área externa da instituição há uma quadra bastante ampla com uma variedade de brinquedos como cama elástica, cavalinhos, escorregadores, dentre outros. Além de um campo de futebol, um parquinho e um estacionamento. O espaço é composto com área verde com árvores frutíferas.

No interior da instituição há uma biblioteca, sete salas de aula, uma sala para a coordenação e a mecanografia, uma sala da secretaria, uma sala da direção, um banheiro para os adultos, um espaço com chuveiro para uso das crianças, dois banheiros destinados às crianças, dois vestiários e duas salas onde ficam guardados os materiais pedagógicos e a outra, dedicada ao armazenamento de produtos alimentícios. No que tange à estrutura física para receber os alunos com deficiência, ainda é necessária uma reforma para que possam ser atendidos de forma mais acolhedora e confortável no que diz respeito à acessibilidade física/arquitetônica.

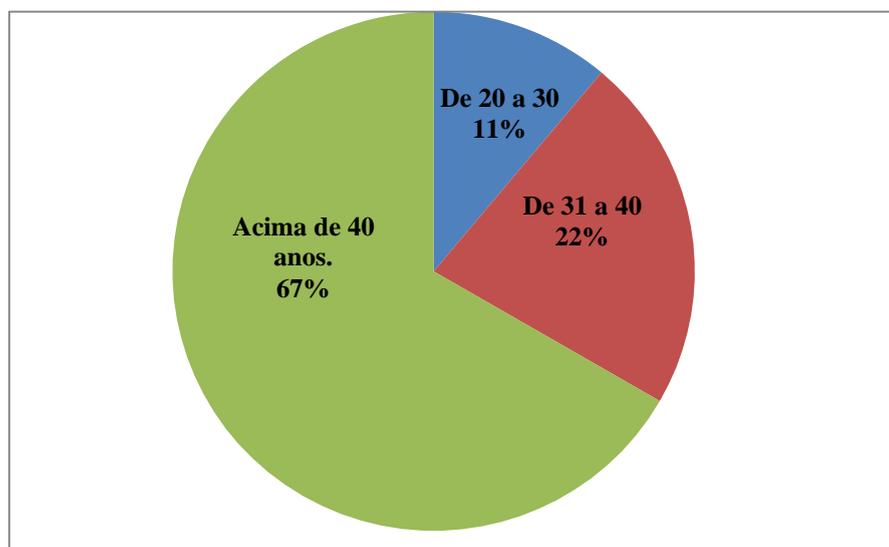
A instituição, atualmente atende a 230 crianças, na faixa etária entre 2 a 5 anos. Na próxima seção, apresentamos as professoras que fizeram parte da pesquisa.

3.2. Participantes da pesquisa: as professoras

Na instituição há onze professoras que exercem suas atividades profissionais no turno da tarde, desse montante, oito professoras se dispuseram a participar da pesquisa.

Todas são do sexo feminino. A faixa etária das professoras foi organizada no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1. Percentual da faixa etária das professoras.



Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 1, a seguir, apresenta-se a formação acadêmica das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 1. Formação acadêmica das professoras.

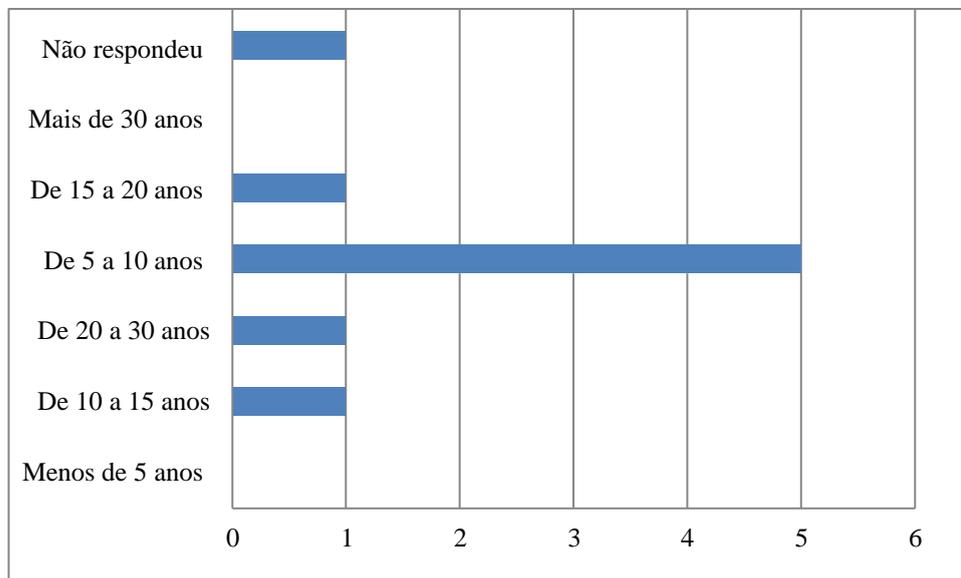
Formação	Número
Ensino Médio	0
Curso técnico em Magistério	2
Graduação/ bacharelado.	0
Graduação/ licenciatura.	9
Pós-graduação <i>lato sensu</i> .	8
Mestrado.	0
Doutorado.	0

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro acima, observa-se uma quantidade maior do que o número de participantes, tal fato se justifica por ter sido considerado todas as formações em que as professoras definiram no questionário aplicado. Todas especificaram no questionário terem feito o curso superior em Pedagogia, mesmo as duas que cursaram o curso técnico em Magistério. Duas docentes, ainda estão cursando a Pós-graduação *lato sensu*.

No Gráfico 2, a seguir, observa-se o tempo de experiência informados pelas docentes, na Educação Básica:

Gráfico 2. Tempo de experiência das professoras na Educação Básica.

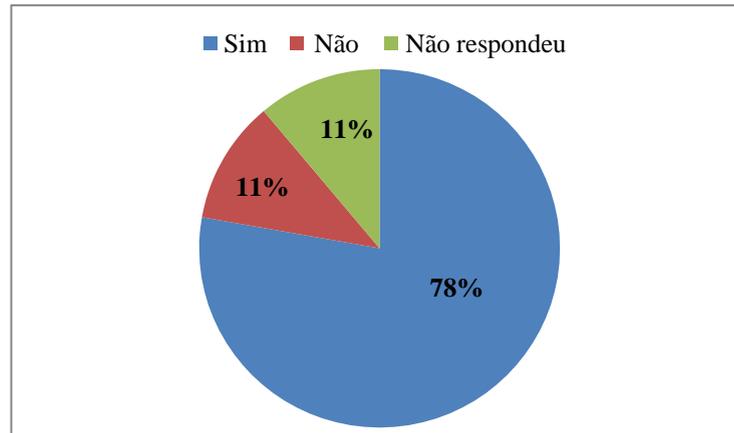


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à rede de ensino, todas as professoras atuaram/atuam em instituições públicas municipais pertencentes a Belo Horizonte, sendo que cinco também trabalharam em escolas privadas e cinco trabalharam na rede estadual de ensino.

No questionário foi perguntado também se as docentes já tiveram algum aluno com deficiência na turma em que lecionou/ leciona. As respostas foram organizadas no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3. Percentual de professoras que já tiveram alunos com deficiência.

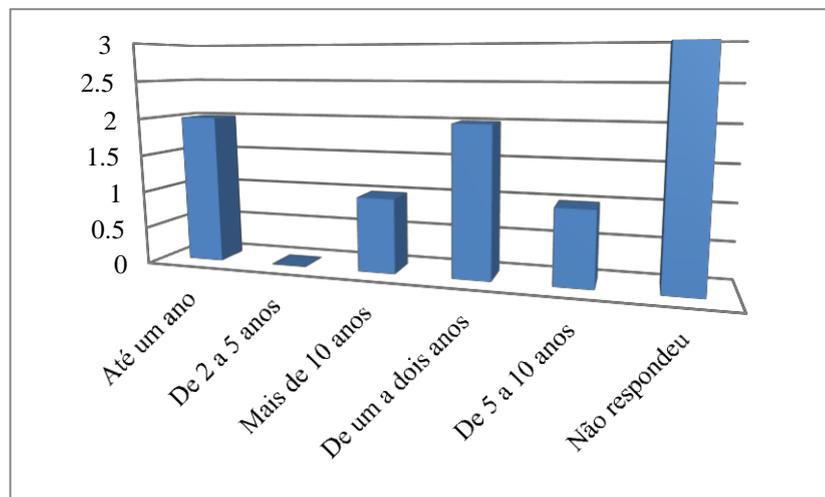


Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do gráfico acima, nota-se que 78% das professoras já tiveram alunos com deficiência, ao longo da prática docente. As deficiências desses alunos foram informadas pelas professoras, são elas: i) Hiperatividade; ii) Esquizofrenia; iii) Microcefalia; iv) Paralisia Cerebral; v) Síndrome de Asperger; vi) Síndrome de Down; vii) Síndrome de Guillan-Barré; viii) Transtorno opositor TDHA; ix) Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Convém esclarecer que algumas especificidades mencionadas não são consideradas como deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), porém procurou-se manter as informações apresentadas pelas as professoras.

No Gráfico 4, a seguir, apresenta-se o tempo de experiência das professoras atuando junto às crianças com deficiência e outras especificidades:

Gráfico 4. Tempo de experiência das professoras com alunos com deficiência e outras especificidades.



Fonte: Dados da pesquisa.

É interessante notar, por meio do gráfico, que apenas quatro profissionais, atuaram junto às crianças com deficiência ou outras especificidades, duas profissionais pelo período de até um ano letivo e duas professoras entre um a dois anos. Com isso, observamos a ausência das crianças com deficiências no espaço escolar.

Na próxima seção, são apresentados os resultados e discussões durante a realização das oficinas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentam-se os pontos mais relevantes que foram discutidos junto ao grupo de professoras, no decorrer das oficinas realizadas na instituição investigada.

Após a autorização da escola e dos professores, iniciamos a oficina por meio de uma conversa. Inicialmente foi apresentada a temática da proposta, ou seja, a oficina nomeada de “Afetividade: conhecer para acolher”.

A seguir, são apresentadas cada uma das partes da oficina e os resultados obtidos na interação com o grupo de professoras.

4.1. A intervenção realizada

Para a realização da intervenção no **primeiro momento** foi necessário estruturar um cronograma para execução do Plano de Ação (vide apêndice 1). No **segundo momento** foi aplicado um questionário para mapear o perfil das profissionais que atuam na instituição educacional. A identidade de todos os participantes será preservada, por isso não foram feitas identificações pessoais.

Em seguida, no **terceiro momento**, foi realizada a oficina sinalizando para todos que este trabalho seria destinado para elaboração deste trabalho de conclusão de curso. Posteriormente, foram lidos dois textos: “O rato e a fazenda” e “Afetividade na escola”. Após a leitura duas questões foram elaboradas para iniciar as discussões e realizar uma análise sobre os textos. A seguir estão os textos usados, as questões apresentadas para discussão, seguidas das respostas/discussões apresentadas pelas professoras participantes do estudo.

Texto 1- fábula: “O rato e a fazenda”

Um rato, olhando pelo buraco na parede, vê o fazendeiro e a esposa abrindo um pacote. Pensou logo no tipo de comida que haveria ali. Ao descobrir que era uma ratoeira ficou aterrorizado.

Correu ao pátio da fazenda advertindo a todos:

-Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa!

A galinha disse:

-Desculpe-me Sr. Rato, eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda.

O rato foi até o porco e disse:

-Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira!

-Desculpe-me Sr. Rato, disse o porco, mas não há nada que eu possa fazer, a não ser orar. Fique tranquilo que o Sr. será lembrado nas milhas orações.

O rato dirigiu-se à vaca. E ela lhe disse:

-O quê? Uma ratoeira? Por acaso estou em perigo? Acho que não!

Então, o rato voltou para casa abatido para encarar a ratoeira. Naquela noite, ouviu-se um barulho, como o da ratoeira pegando sua vítima. A mulher do fazendeiro correu para ver o que havia pegado.

No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pegado a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher. O fazendeiro a levou imediatamente ao hospital. Ela voltou com febre. Todo mundo sabe que para alimentar alguém com febre, nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal.

Como a doença da mulher continuava, os amigos e os vizinhos vieram visitá-la. Para alimentá-los, o fazendeiro matou o porco. A mulher não melhorou e acabou morrendo. Muita gente veio para o funeral. O fazendeiro então sacrificou a vaca, para alimentar todo aquele povo.

Moral da história: “na próxima vez que você ouvir dizer que alguém está diante de um problema e acreditar que o problema não lhe diz respeito, lembre-se de que, quando há uma ratoeira na casa, toda fazenda corre risco. O problema de um, é problema de todos”.

(Autor desconhecido).

Texto 2- A afetividade na escola

Ao chegar à escola, a criança já traz um arsenal de vivências e experiências - positivas e negativas, que não podem ser negligenciadas pelo professor e demais agentes da instituição. E não se pode simplesmente dizer que “não sou responsável pelo que aconteceu antes de mim”, porque o “antes” tem influência no “depois” e o professor terá tudo a ver com isso.

O professor não é mais apenas o responsável por “ensinar” conteúdos, mas o responsável por ajudar a criança a aprender e isso muda todo o processo, pois se não há aprendizagem, o fracasso da criança e do professor. E esse fracasso nem sempre estará relacionado à incompetência do professor, ausência ou deficiência de metodologias e recursos, ou à falta de atenção, indisciplina, “problemas” da criança. Há um aspecto pouco percebido ou levado em conta por todos, e que pode ser o elemento que está faltando nesse processo e que é determinante para que ocorra a aprendizagem que se quer, e se consiga o sucesso que

se busca: a afetividade.

O professor, antes de “diagnosticar” a criança como deficiente ou “com problemas”, deve buscar conhecê-lo melhor, por inteiro, para entendê-lo e assim ajudá-lo, numa troca significativa que conduz à aprendizagem de fato, e não só da criança também do professor, que atualmente deve se ver “como mediador e facilitador”. Para que haja um excelente desenvolvimento é necessário que a criança não seja forçada a fazer nada, mas que aja por si só, por seus próprios esforços, pois na relação precisa existir respeito mútuo.

Segundo a professora Telma Vinha, numa entrevista para a Revista Nova Escola (2013 p.20) os papéis da família e da escola com relação à educação das crianças, estão muito misturados e da mesma forma que a família espera que a escola resolva o “problema”, a escola pede que os pais disciplinem seus filhos. Daí que uma culpa a outra, o que não resolve a questão, já que é justamente essa criança que mais precisa de atenção, no caso, da escola.

A autoridade e postura firme do educador abrem caminho para os acordos e ajustes porque fazem com que o aluno perceba que o educador é quem conduz, orienta, media e auxilia a turma, mas não o faz em regime de opressão. Crianças sentem o que isso significa e, na grande maioria das vezes, respondem positivamente a esta dinâmica. O educador que assim atua irradia segurança à criança, estimulando nela a criatividade, o poder de expressão, de demonstração de sentimentos, e colocando os limites necessários para o desempenho de todos, fazendo isso sempre baseado no bom senso.

Todo trabalho, que se queira de qualidade, é mais custoso, mas nem por isso mais difícil um educador consciente busca a melhor maneira de levar a criança ao conhecimento, sendo não somente mestre, mas também, guia, amigo, parceiro, conselheiro e motivador. Agindo assim, ele fará com que horizontes se abram cada vez mais, tornando a educação uma fonte de possibilidades onde se pode beber sem limites.

O entendimento da íntima relação existente entre emoção e cognição, afetividade e aprendizagem, é indispensável para o alcance de uma aprendizagem significativa, que perpassa os muros da escola, segundo Wallon.

A escola comete erros porque desconhece as várias fases do desenvolvimento da mente humana; erra também por não conhecer conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente as crianças e persevera no erro ainda mais, por desconhecer as histórias de vida de cada um. Portanto, a Afetividade deve ser considerada altamente relevante.

Ajudar as crianças a desenvolver sua autoestima é a chave de uma aprendizagem bem sucedida. O papel da afetividade na educação não deve ser o de mero coadjuvante, mas sim o de ocupar o centro do palco junto aos métodos pedagógicos que fazem parte do currículo

escolar formal, que por si só já contribuem inestimavelmente para o crescimento de crianças e jovens. Sendo assim, há que se inserir definitivamente a afetividade como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir decisivamente para o sucesso do processo como consequência da melhoria das relações em sala de aula.

Texto construído – Juliana Mara Rezende / Nova escola, Afetividade as marcas do professor inesquecível.

Após a leitura dos textos foi aberto o debate com o grupo. A primeira questão realizada foi “onde e quando identificamos ou ignoramos as ratoeiras no nosso dia a dia”?

Professora Cecília⁵: “estamos muito focados em nós mesmos, não damos ajuda, isso está em nosso dia a dia. Tem pessoas que é nato saber ajudar, outros não dão assistência mesmo”.

Professora Mayra: “E tem gente que mesmo pedindo ajuda e não se compadece”.

Professora Júlia: “Levando o texto da ratoeira para a escola, a criança chega para aquele professor e tem gente que vê a professora passar apuros, mas não ajuda. Vivi muito isso no ano passado, tinha um cadeirante, um síndrome de Down, meu apoio ao educando, ficou mais de dois meses de atestado e quem poderia auxiliar seria uma colega de trabalho, já que ela havia uma única criança autista e que não demandava tanto trabalhos e nem esforços físicos. O que eu ouvia era: - Não quero saber, a auxiliar é minha não quero saber, a auxiliar é para meu aluno. A PBH que se organize”.

Interessante pontuar, conforme as respostas das docentes Cecília e Júlia, que para a escola ser inclusiva não é tão somente realizar modificações na estrutura física da instituição, mas é necessária uma reflexão e alteração na postura e na mentalidade de todos educadores e comunidade escolar, conforme esclarece Samantha Tédde (2012):

Inclusão escolar obteve avanços significativos no decorrer de sua história, mas ainda há necessidade de envolvimento político, institucional e familiar para que esses avanços continuem ocorrendo e pensando sempre na criança especial, pois estamos lidando com pessoas, seres únicos, que possuem sentimentos dessas pessoas tão especiais (p.17).

Participante Cecília: “Não acho que a professora tem que ceder não, isso é o sistema que deve organizar”.

Para analisar a fala da professora Cecília, recorremos a Wagner Vaz (2019) que afirma:

A educação é um direito garantido pela constituição. Logo em seu art., 6, o documento jurídico mais importante do nosso país diz que a educação – juntamente com

⁵ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios, visando preservar a identidade dos sujeitos participantes, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG.

moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Ou seja, não é um favor do estado para as pessoas. Pelo contrário é entendida como um direito, a educação pode e deve ser exigida dos órgãos competentes quando esse direito for violado ou desrespeitado (p.58).

Aqui fica explícito o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, com relação à educação.

Em continuidade a professora Walesca acrescenta que: “tudo que era preciso fazer enquanto direção, nós fizemos: buscamos recursos junto a Regional com o setor responsável”. Então, a professora Clara, complementa “a fábula do rato dá o exemplo da professora Júlia, nos faz pensar em uma “palavrinha” que está faltando muito, que é: a empatia. Se colocar no lugar do outro. A ratoeira para o porco e para a vaca não iria fazer diferença nenhuma, diretamente não era um risco para eles. Como a professora Júlia sem auxiliar de apoio naquele momento, de repente a professora que poderia ajudar não se colocou no lugar da outra que estava sem auxiliar e com duas crianças com deficiência. A gente precisa ter um pouco mais de empatia”.

A professora Walesca e Clara, ambas chegaram à mesma conclusão em que Josemar Araújo (2018). Para ele:

As condições para aprender não devem ser opostas às condições para ensinar. Logo, se o ensino é cooperativo, o aprendizado também se desenvolve da mesma forma. O principal aspecto das medidas inclusivas é a cooperação, é ela o elemento que sobressai, como de importância precípua. A essência do método é esquecida, quando se busca implantar uma concepção pedagógica fundada, essencialmente, na cooperação através do direito penal (p. 248).

A professora Cecília compartilhou que “no ano de 2017 eu passei por uma situação parecida e o que a coordenação junto com a direção fizeram? A direção anterior agiu desta forma. Tiraram meu apoio ao educando. Quando você precisar de alguém? Por favor, peça ajuda a equipe vai auxiliá-la. Não é justo sacrificar um professor para ajudar o outro. Naquele momento o aluno tem direito ao apoio ao educando, e a escola simplesmente tirou este apoio e neste ano eu estava participando de um curso de inclusão na SMED e a realidade lá na SMED é outra, tudo bonito. Não podemos tirar o direito da criança. Quem tinha que se virar naquele momento era escola e não eu”.

Para a professora Júlia “na verdade o direito era da criança, a escola que faz seus ajustes para organização para melhor atender o aluno, e quando pensamos em ajustes, temos que pensar no bem de todos sem prejudicar a criança”.

O autor Wagner Vaz (2019), afirma que o “artigo 206, inciso 1, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente

na rede regular de ensino em seu art.208” (p. 58).

A professora Walesca esclarece que “estes ajustes acontecem em qualquer escola, e esperamos que todos tenham consciência deste fato”. Já, a professora Cecília compartilhou que ela e o aluno haviam ficado “prejudicados em 2017”. A professora Walesca, novamente esclarece que realiza “os ajustes com base em uma avaliação que irá atender todo grupo. Temos que pensar o seguinte: o Guilherme poderia estar este ano com você, no ano seguinte poderia estar com outra professora, não podemos ter uma visão egocêntrica”. Então, a professora Clara acrescentou que “temos que olhar qual é a criança que necessitava de cuidados mais específicos naquele momento”. A professora Julia pontuou que “a obrigação é da escola. E não do professor. Mais uma vez o professor só está olhando para seu próprio umbigo. Eu entendo a situação do professor, mas eu penso o seguinte: no que eu posso fazer para ajudar aquele aluno?”. Então, a professora Walesca, pontua que “temos que ter um olhar coletivo”.

Interessante que novamente a professora Júlia, apresentou assumir uma postura solidária e compreensivas para com as situações que são apresentadas no dia a dia no ambiente escolar. Pois, empatia significa a capacidade psicológica para sentir o que sentiria outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Diante da fala da professora Walesca, em que ressalta a seguinte frase: temos que nos colocar no lugar do outro e juntamente com a fala da professora Clara, que juntas dialogaram com a mesma questão. A pesquisadora apresentou a fábula “O rato e a fazenda”, nesta pequena história, mostra claramente a fala da professora Clara, que relatou a seguinte situação que aconteceu na escola no ano anterior. A professora estava com um aluno cadeirante, em que necessitava de mais cuidados e o colega que estava com o aluno mais tranquilo não sensibilizou em ajudar a colega e nenhum momento, e nem se colocou no lugar do próximo, finalizando sua fala com a seguinte frase: precisamos ter um pouco de empatia.

A segunda questão foi “em que aspecto o senso de coletividade é essencial para os resultados do trabalho em equipe”?

Professora Júlia: Temos que ter um olhar sobre escola e o trabalho coletivo.

Professora Clara: Temos que repensar na dinâmica da escola, na portaria fala que o apoio ao educando tem que ficar com até três alunos, temos que rever a dinâmica da escola e pensar no momento o que de fato vai atender o aluno. Temos que ser justo para que o apoio não fique sobrecarregado.

Professora Walesca: “Temos que ter um olhar coletivo e pensar no outro”.

No **quarto momento** foi apresentada uma lista de afirmações (contundentes e polêmicas) sobre a inclusão escolar, para ser feita uma discussão. Foi solicitado às professoras

que expressassem o posicionamento delas sobre as afirmações com as seguintes letras:

- C: concordo;
- D: discordo
- Q: questionável.

Para aquelas que colocaram a letra D ou Q, foi solicitado que justificasse a resposta no verso da folha.

Essas afirmações estão disponíveis no apêndice deste trabalho e serão apresentadas neste texto aos poucos, junto das respostas das professoras. Na discussão feita surgiram diversas opiniões e pontos de vista para entender a percepção delas sobre o cotidiano no âmbito escolar.

As afirmações foram inspiradas e depoimentos comuns de serem ouvidos na sala de professores e no ‘senso comum’ em relação às questões de inclusão.

A primeira afirmação apresentada para as professoras foi: “a responsabilidade de promover a inclusão do aluno com deficiência é da prefeitura e não do professor”. Em seguida tivemos os seguintes depoimentos:

Professora Deise: respondeu D (discorda), colocando seu ponto de vista de que, a responsabilidade é de cada cidadão não só da PBH e sim de todos.

Percebemos por meio da resposta da professora Deise, a corresponsabilidade, ou seja, a responsabilidade dividida entre duas ou mais pessoas.

Em contrapartida, a professora Marcela, respondeu Q (questionável) e que a responsabilidade é do professor e da PBH.

Por fim, todas as participantes finalizaram as discussões salientando que o momento é de corresponsabilidade, isto é, a responsabilidade é de todos.

A segunda afirmação era “se o professor não recebeu formação para trabalhar com crianças com deficiência, ele não deverá ser responsabilizado”.

A professora Clara se posicionou no sentido que na realidade os professores quando chegam à sala de aula tem que estar apto para atender a todos, independente da necessidade de cada aluno.

Josemar Araújo (2018) afirma que frequentemente, a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares é tratada sob dois enfoques: ao decidir preparar – se e receber um aluno com deficiência, a escola regular, em teoria, pode estar ajudando a romper com a histórica exclusão deste grupo social, à medida que promove a convivência entre estudantes sem e com deficiência. Por outro lado, ao recusar-se a adequar-se a receber alunos deficientes, a escola estaria reproduzindo uma estrutura de histórica exclusão.

Para a professora Mayra “o nível de formação todo mundo tem, basta o professor

apropriar dos parâmetros curriculares. Todo o curso de licenciatura nos prepara para atender todos os alunos, isto é, a escola é para todos independente das suas necessidades”. A professora Júlia, concordou e disse que “todos os professores são preparados para receber todos os alunos”. Com isso, a professora Helen, esclareceu que isso “não isenta o direito do aluno. Na rede estadual cada aluno tem seu professor de apoio que é formado, tem uma formação específica para cada deficiência, sendo direito do aluno e não tira a responsabilidade do professor regente de trabalhar com aluno com deficiência. Mas, o aluno também tem o direito de ser acompanhado por uma pessoa que também tenha conhecimento suficiente para trabalhar observando suas especificidades”.

A professora disse ainda que que na rede estadual de ensino de Minas Gerais, os professores acompanhantes de alunos com necessidade especiais possuem formação para trabalhar com alunos deficientes. Todavia, vale questionar se todos os professores acompanhantes estão preparados de fato para atender os alunos? Josemar (2018) deixa claro que as principais explicações para a falta de especialização consistem no fato de que é muito raro haver deficientes matriculados, ou que os docentes não têm tempo para fazer tais cursos, eis que os baixos salários os obrigam a cumprir cargas de trabalho maiores para o suprimento de suas necessidades. A raridade de alunos com deficiência nas escolas reforça o argumento estatal de que a inclusão deve ser feita por meio da criminalização, visto que, só desta forma, haverá um número cada vez mais significativo de estudantes deficientes nas escolas, o que obrigará a uma reciclagem dos professores da rede regular.

A terceira afirmação foi “fala-se muito em acessibilidade, porém as escolas da prefeitura não têm acessibilidade”.

A professora Clara respondeu Q (questionável) e justificou que “se pararmos para pensar, nem todos os espaços da nossa escola são acessíveis para todas as crianças e principalmente para criança cadeirante, temos espaços que dificultam a acessibilidade”. A professora Marina respondeu Q (questionável), pois “não conhecemos todas as escolas da Prefeitura de Belo Horizonte, para falar que não tem acessibilidade, creio que algumas devem ter acessibilidade de forma estrutural e arquitetônica”. Já, para a professora Helen “acessibilidade não é só uma rampa para cada aluno, temos outros aspectos para ser acessível na escola, como: materiais pedagógicos e a criança tem que ter acesso a tudo que ela tem direito. No ano passado a professora da sala 7 teve muita dificuldade com o aluno Vinicius, pois o aluno era cadeirante e na porta da sala tinha degraus que dificultava seu acesso para o refeitório, parquinho, quadra e demais espaços da nossa escola”. Então, a professora Walesca questionou seus pares sobre o seguinte aspecto, “acessibilidade tem que ser só arquitetônica?”

Acessibilidade tem que ser atitudinal e arquitetônica”.

A professora Helen respondeu que “para ter acessibilidade atitudinal, tem que ter professores preparados para recebê-los. O aluno não precisa só de uma pessoa para limpar e oferecer comida. Temos escolas que tem acessibilidade arquitetônica favorável, em contrapartida a acessibilidade atitudinal zero”. A professora Walesca, esclareceu que “em nossa escola acessibilidade atitudinal acontece desde o porteiro até a direção, percebo que o acolhimento é significativo. Isto para mim é um ponto essencial para acessibilidade e acolhimento”. E, complementou “no ano 2008 fundamentaram uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. Estamos no ano de 2019 e encontramos diversas dificuldades que impedem que a acessibilidade atitudinal e arquitetônica se efetive no ambiente escolar”. A professora Clara pontuou que “a escola e a PBH não deixa de receber esta criança, esta criança é matriculada e aí nós que somos profissionais da educação temos que desenvolver, habilidades para lidar com esta dificuldade do acesso à todos os ambientes da escola e às vezes até extrapolando que seria o ideal, por exemplo a questão de segurança de trabalho. Se uma criança está matriculada em uma sala e para que ela tenha acesso a todos ambientes é necessário que ela suba escadas, dificulta a vida do professor e da criança. Na nossa escola todas as salas têm um degrau, dificultando assim acessibilidade. E se o professor ajudar a criança, esta cadeira será elevada 3 ou 4 vezes por dia durante 200 dias letivos. Esta situação ao longo do ano vai acarretar problemas de saúde”.

Na afirmação acima, deixou bem claro que as políticas públicas tem que se estruturar para que o atendimento de pessoas com necessidades especiais seja eficaz no espaço escolar.

A quarta afirmação realizada era sobre se “o professor tem o direito de não receber alunos com deficiência, caso não se sinta preparado”.

Em seguida, a professora Walesca perguntou, “quem colocou concordo? Quem colocou questionável? Quem colocou discordo?”.

A professora Cecília manifestou sua opinião afirmando que discorda, pois “todos os professores são preparados para receber os alunos”.

Segundo Wallon (2000), a formação dos professores não pode ficar limitada aos livros; deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios realizam cotidianamente. O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento ao pesquisar a própria prática. E o conhecimento que aí adquire na prática volta para enriquecer as teorias. [...](in ALMEIDA & MAHONEY, 2000, p. 86)

Para a professora Helen o “professor não tem direito de negar o atendimento a este aluno, pois todas as crianças têm o mesmo direito. Se o professor falar: eu não quero esta

criança. Está discriminando esta criança, a constituição fala independente da raça, cor todos tem o mesmo direito”.

Sobre o ponto de vista da professora Helen, Érika Lourenço (2018) relata que diante das discussões sobre direitos humanos, inclusão social e educação inclusiva que têm perpassado os movimentos sociais e as políticas públicas, torna-se impossível pensar a escola meramente como lugar de transmissão de conhecimentos. Nesse cenário, não podemos deixar de refletir a respeito do papel da escola na formação integral do aluno, na formação para a cidadania, na formação para uma sociedade sem preconceitos e na formação para uma sociedade em que direitos fundamentais de todas as pessoas sejam respeitados.

A professora Walesca, então acrescenta que se “caso o professor venha ter dificuldades é só procurar a gestão da escola, regional e a SMED, para buscar maiores esclarecimentos. O que temos que assegurar a formação para todos os professores, pelo que estou vendo, a PBH, procura assegurar através de formações e reuniões nas regionais”.

A quinta afirmação foi se “todas as crianças com deficiência deveriam estudar em escolas especiais para serem melhor acolhidas”.

A professora Júlia afirmou que concorda e esclarece que “embora tenha a política de acessibilidade, trabalhamos na Educação Infantil e sabemos que não acontece de uma forma interessante, bacana para as crianças, os profissionais das escolas especiais estão muito preparados para trabalharem com a deficiência e especificidades de cada aluno. É melhor para todas as crianças terem uma educação de qualidade. Os profissionais estão muito mais preparados do que eu. Já acompanhei pessoas que estudaram nestas escolas que o desenvolvimento era muito melhor e que até a família falava que ela era mais assistida. Eu não consigo ver a acessibilidade, isto não acontece, quando vemos a nossa realidade. Conheço professoras de escolas próximas da nossa escola, que falavam “eu nem vejo estes alunos e não faço atividade para eles”. Pois, eles ficavam com o apoio ao educando. E tem professoras que falam que não lembrava nem o nome da criança”.

Para Charles Gardou (2018) a questão da invisibilidade mencionada pela fala da professora Júlia não é coerente com uma sociedade inclusiva e que defende não somente o direito de viver, mas também de existir e participar das relações e práticas sociais nessa sociedade.

A professora Júlia questionou sobre qual seria o acesso ofertado à criança. Pois, para ela “muitas das vezes estas crianças, ficam do lado de uma sala aula, isto para mim não é uma atitude correta. Se fosse meu filho. Eu gostaria que estudasse em um ensino especial, o atendimento com certeza seria melhor e os profissionais estariam aptos para recebê-los”.

Charles Gardou (2018) novamente aborda essa questão e esclarece que “não basta viver em um mesmo território para pertencer à sua comunidade, é preciso ainda partilhar os patrimônios educativo, profissional, cultural, artístico, comunicacional” (Ibidem, 2018, p. 17).

A professora Walesca questiona se alguém discordava da fala da professora Júlia. Então, a professora Deise afirmou que ela discordava, para ela “a gente não está criando a criança só para estudo. E o social? A criança vai conviver, vai ao parque, no cinema e no clube. Ele não pode ficar só com menino com deficiência, acredito na educação inclusiva. Eu acho isto um absurdo, isto para mim é uma segregação das grossas. A escola é para todos. Dá-me até falta de ar de ouvir uma coisa desta. Agora você pode virar para mim e perguntar: a sua filha estudou em uma escola especial? Estudou em uma escola especial, ela já tinha 13 anos, até porque, no nosso país não temos muitas escolhas, até aos treze anos de idade ela estudava em escolas públicas e regulares e achei muito bom”. A professora Júlia acrescentou que ela “sofre com eles, só de pensar que eles não estão sendo acolhidos de forma correta e acolhedora”. A professora Clara afirmou que “outra coisa é que temos que pensar, é que as especificidades podem ser educacionais ou não. Uma criança que tem uma limitação motora, ela pode não ter uma limitação cognitiva. Por que ela tem que frequentar uma escola especial? Temos que pensar em todas as diferenças juntas”. A professora Júlia, afirmou que havia presenciado “coisas horríveis em escolas, muitos professores têm que mudar a maneira de dá aula, para que o acolhimento se efetive de fato”.

A sexta afirmação realizada foi sobre se “a participação da família nos processos de inclusão da criança com deficiência, dentro da escola, deve ter certas limitações, ou seja, não pode ser irrestrita”.

A professora Tatiane respondeu que era questionável, pois “tem alunos que precisam que os pais fiquem nas escolas no período de adaptação. É o que eu acho. A família tem que ter acesso à escola de acordo o que é estabelecido pela instituição de ensino”.

No quadro abaixo é apresentada uma síntese das percepções obtidas no estudo:

Quadro 2. Pontos discutidos com as professoras durante as oficinas.

Categoria	Definição	Discussão
Formação	A formação continuada de professores e demais profissionais da educação constitui um dos pilares fundamentais da atual	Nas discussões destacaram a necessidade e a relevância de se considerar que a formação geral, ou seja, a formação do profissional da educação

Categoria	Definição	Discussão
	<p>política de Educação Inclusiva no Brasil. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base em sua formação inicial e continuada, os conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008).</p>	<p>oferecida nos cursos de licenciatura precisa tratar a identidade e as diferenças dos alunos como questões políticas e como construções sociais.</p>
Corresponsabilidade	Responsabilidade partilhada (MICHAELIS, s.d).	<p>No decorrer das oficinas, foi discutido que a responsabilidade não é só do governo e sim de todos. A professora Deise afirmou com muita propriedade esta questão. Devemos atentar para nossas práticas pedagógicas e fazer com que todos que estejam envolvidos no processo de desenvolvimento do estudante se responsabilizem para que esse processo seja realmente eficaz e inclusivo. Cabe ao sistema educacional a incumbência pelas políticas educacionais, zelando pelo cumprimento da legislação e oferecendo condições e recursos para que tais políticas se efetivem. É necessário que família, escola e governo caminhem juntos para garantir de fato que a nossa sociedade seja inclusiva. Os educadores, seja por desconhecimento teórico e por falta de formação adequada, costumam reproduzir modelos e elaborar ações pedagógicas que não contribuem para o processo de inclusão.</p>
Sentimento de pertencimento	Sentimento de pertencimento na sociedade, escola e em todas as esferas da nossa sociedade (CARVALHO, 2012).	<p>Nos momentos das rodas de conversa houve muitos questionamentos sobre a escola especial e a escola regular. A professora Júlia colocou em um de seus relatos que é a favor das escolas especiais, pois acredita que escolas inclusivas não</p>

Categoria	Definição	Discussão
Diversidade	Qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade. Conjunto que apresenta características variadas, multiplicidade (MICHAELIS, s.d).	existem, pois, muitos estudantes se perdem e se sentem excluídos em muitas atividades que são realizadas nas escolas. Já a professora Deise colocou o seu ponto de vista, alegando que a escola de ensino especial é uma segregação, dificultando para o indivíduo ser inserido na nossa sociedade, só pelo fato de falar “especial”, já está excluindo. Ela acredita que a escola é para todos e que todos os espaços da nossa sociedade deveriam ser inclusivos. Uma sociedade inclusiva exige um investimento global. Não basta viver em um mesmo território para pertencer à sua comunidade, é preciso partilhar os patrimônios educativo, profissional, cultural, artístico e comunicacional. No discurso apresentado, a
Acessibilidade atitudinal	São implantados ações e projetos, relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (PONTE e SILVA, 2014).	professora Clara sinalizou que lidar com a diversidade e com a diferença tem sido um desafio para os professores. Alegam que existe uma tendência de a escola resolver os problemas da diversidade que se manifestam no âmbito escolar, por meio de soluções práticas, pouco teóricas e reflexivas acerca do processo de inclusão e da participação efetiva da criança com deficiência. A professora Clara ressaltou que
		a realização de atividades de sensibilização e conscientização tem que estar presente em todas as esferas da sociedade. Assim, temos que eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, estimulando a convivência com estudantes que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que

Categoria	Definição	Discussão
Acolhimento	A afetividade nas relações educativas, sobre a escola como lugar de acolhimento, de cuidado, de encontro afetivo entre estudantes e adultos, de educação para a vida (RIBEIRO, 2010).	<p>todos aprendam a respeitar as diferenças, evitando comportamentos discriminatórios no ambiente escolar, familiar e comunitário. Qualificar e capacitar todos os profissionais para exercerem atitudes inclusivas e atenderem com qualidade os usuários com as mais diversas deficiências, deve ser um dos principais objetivos de uma sociedade inclusiva.</p> <p>A professora Érica, sinalizou</p>
Empatia	Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa. Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem. Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura. Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação. Sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa (MICHAELIS, s.d).	<p>que: temos escolas que acessibilidade arquitetônica favorável, em contrapartida a acessibilidade atitudinal zero. A professora Walesca, sinalizou que nossa escola acessibilidade atitudinal acontece desde o porteiro até a direção, percebo que ao acolhimento é significativo. Isto para mim é ponto essencial para garantir os direitos do estudante.</p> <p>Diante da fala da professora</p>
		<p>Walesca, em que ressalta a seguinte frase: temos que nos colocar no lugar do outro e juntamente com a fala da professora Clara, que juntas dialogaram com a mesma questão. A pesquisadora apresentou a fábula “O rato e a fazenda”, nesta pequena história, mostra a claramente a fala da professora Clara, que relatou a seguinte situação que aconteceu na escola no ano anterior. A professora estava com um aluno cadeirante, em que necessitava de mais cuidados e o colega que estava com o aluno mais tranquilo não sensibilizou em ajudar a colega e nenhum momento, e nem se colocou no</p>

Categoria	Definição	Discussão
Escola Inclusiva	A Declaração de Salamanca propõe que: “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Podemos perceber que a Declaração de Salamanca ratifica a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e aponta a necessidade de também incluir nas escolas regulares as pessoas com deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).	lugar do próximo, finalizando sua fala com a seguinte frase: precisamos ter um pouco mais de empatia. A professora Cecília, elucidou a questão sobre a escola ser inclusiva, achei interessante sua colocação em que abordou a seguinte diretriz: o nível de formação todo mundo tem, basta o professor apropriar dos parâmetros curriculares. Todo o curso de licenciatura nos prepara para atender todos os alunos, isto é, a escola é para todos independente das suas especificidades. Caso o professor tenha alguma dificuldade procure maiores esclarecimentos e informações para entender melhor aquele aluno.

No quadro acima a primeira coluna foi construída como forma de categorização das percepções obtidas a partir dos depoimentos das professoras. A segunda coluna representa o entendimento/definição de cada categoria com base em referenciais destacados no quadro. E. na última coluna foi apresentado algum destaque significativo na fala das professoras sobre cada uma das categorias.

Foi possível perceber que os desafios ainda são grandes, porém, também foi possível observar certo clima de sensibilização por parte das participantes na medida em que as oficinas avançaram. Sabemos que incluir é um processo contínuo e coletivo, esta foi apenas uma pequena semente e a expectativa é que ela cresça e gere frutos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do ponto de vista da afetividade e acolhimento no processo de construção da inclusão escolar, esta pesquisa foi construída. O objetivo geral deste trabalho foi compreender os desafios enfrentados por um grupo de professoras, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, na construção de uma prática pedagógica inclusiva em que a afetividade seja contemplada. Relação aos objetivos específicos, é possível considerar que foram alcançados, ou seja, foi possível: conhecer a percepção das professoras em relação à promoção da inclusão escolar dos alunos com deficiência; saber qual é a percepção delas em relação à afetividade e o acolhimento nesse processo; entender quais são os desafios identificados na construção da inclusão.

Em relação à afetividade, apesar do tema não aparecer explícito verbalmente no cotidiano escolar, sabemos que ele existe por meio das ações e foi possível perceber isso pela fala das participantes.

A inclusão é ainda um processo em construção e existem várias dimensões nesses processos, como a oferta de formação para os profissionais, a consolidação do sentimento de pertencimento e de responsabilidade de todos os profissionais nesse processo (e não somente do Atendimento Educacional Especializado ou das auxiliares de apoio à inclusão), da construção coletiva da acessibilidade atitudinal, entre outros aspectos. Foi possível notar que, embora seja um desafio diário, esses aspectos são conhecidos pelas participantes. A dimensão afetiva do processo pedagógico foi percebida também como um importante aspecto na inclusão escolar.

Tendo como base as discussões e os relatos apresentados, foi possível inferir que as práticas pedagógicas bem sucedidas em sala de aula são aquelas que se embasam no trabalho coletivo, com comprometimento, acolhimento e envolvimento de toda comunidade escolar, tendo como perspectiva a educação pública de qualidade e de como a afetividade pode contribuir para esse fim.

A busca da própria identidade e o sentimento de pertencimento nortearam a discussão sobre a importância da afetividade nas práxis pedagógicas; ao valorizar a subjetividade inerente ao sujeito, que se constrói a partir da vivência enquanto membro de um grupo, fortalece-se sentimentos positivos que permitem que as crianças apropriem-se do seu território, sintam-se pertencentes à sua comunidade, usufruam de todos os equipamentos sociais e constituam-se enquanto sujeitos de direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. F. **Misturadas**: descrições da segregadora inclusão educacional das pessoas com deficiência. Jundiaí: Paco Editorial, 1 ed., 2018.

BELO HORIZONTE, **Proposições curriculares para a educação infantil: eixos estruturadores**. Belo Horizonte: SMED. 2015. V. 02. 190 p.

BELO HORIZONTE. **Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência na Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2012.

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

CARVALHO, M. A construção das identidades no espaço escolar. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

CODO, W. & GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ:Vozes, 1999.

DANTAS, J. **Lições de gramática em versos de cordel**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DESLANDES, K.; LOURENÇO. É. **Por uma cultura dos direitos humanos na escola:**

princípios, meios e fins. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARDOU, C. **A sociedade inclusiva**: falemos dela! Não há vida minúscula. Belo Horizonte: UFMG, 1 ed., 2018.

LEITE, S. A. S. **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

LIMA, M. P.; JESUS, A. N. **Vitória vai à escola: a afetividade como elo entre o cuidar e o educar na Educação Infantil.** Jundiaí: Paco Editora, 2016.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D.A. São Paulo: EPU, p.25-44. 1986.

MARASTONI, J. **Múltiplas competências para os profissionais da educação.** Curitiba: Iesde Brasil, 2014.

MATIAS, L. J. **Educação afetivo-emocional na escola.** Curitiba: Appris, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acolher/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/corresponsabilidade/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MONTEIRO, L. **Se a educação é para todos, mais do que nunca ela precisa ser inclusiva e livre de preconceitos deve ainda representar a diversidade em nossa sociedade e valorizar as diferenças.** Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2019/04/15/interna_bem_viver,1045995/sea-educacao-e-para-todos-mais-do-que-nunca-ela-precisa-ser-inclusiv.shtml. Acesso em: 23 set. 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. *et al.* **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018.

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

PONTE, A. S.; SILVA, L., C. D. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. In: **Caderno de Terapia Ocupacional**. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Uma breve biografia de Henri Wallon**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/uma-breve-biografia-de-henri-wallon/50839>. Acesso em: 06 nov. 2019.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília. 2010.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2 ed., 2013.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 1. ed., 2018.

RIBEIRO, M., L. A afetividade na relação educativa. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, p. 403-412, jul./set., 2010.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VAZ, W. F. **Da inclusão educacional para a exclusão da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica com alunos em deficiência intelectual. Jundiaí: Paco Editorial, 1 ed., 2019.

Apêndice 2: Terceira parte da oficina

Algumas afirmações para iniciarmos a discussão.

Expresse o seu posicionamento sobre as afirmações abaixo com letras C, D ou Q:

C = Concordo

D = Discordo

Q = Questionável

Para aquelas que colocarem a letra “D” ou “Q” justifique no verso do papel.

- () A responsabilidade de promover a inclusão do aluno com deficiência é da prefeitura e não do professor.
- () Se o professor não recebeu formação para trabalhar com crianças com deficiência, ele não deverá ser responsabilizado.
- () Fala-se muito em acessibilidade, porém as escolas da prefeitura não têm acessibilidade.
- () O professor tem o direito de não receber alunos com deficiência, caso não se sinta preparado.
- () Todas as crianças com deficiência deveriam estudar em escolas especiais para serem melhor acolhidas.
- () A participação da família nos processos de inclusão da criança com deficiência, dentro da escola, deve ter certas limitações, ou seja, não pode ser irrestrita.