



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CRISTINA FAÇANHA SOARES**

**AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**FORTALEZA**

**2011**

CRISTINA FAÇANHA SOARES

AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tese apresentada para a defesa de doutorado como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Linha de pesquisa Desenvolvimento, linguagem e educação da criança, na área de concentração – Escola educação inclusiva.

Orientadora: Prof.a Rita Vieira de Figueiredo (PhD)

Coorientadora: Prof.a Bernadete de Souza Porto (Dra.)

Fortaleza

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- S653d Soares, Cristina Façanha.  
As diferenças no contexto da educação infantil : estudo da prática pedagógica / Cristina Façanha Soares. – 2011.  
246 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.  
Área de Concentração: Educação.  
Orientação: Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo.  
Coorientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.
- 1.Professores de educação pré-escolar – Formação – Fortaleza (CE). 2.Professores de educação pré-escolar – Educação(Educação permanente) – Fortaleza (CE). 3.Educação inclusiva – Fortaleza (CE). 4.Prática de ensino – Fortaleza(CE). I. Título.

CRISTINA FAÇANHA SOARES

AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tese apresentada para a defesa de doutorado como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Linha de pesquisa Desenvolvimento, linguagem e educação da criança, na área de concentração – Escola educação inclusiva.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora

---

Prof.a Rita Vieira de Figueiredo (PhD) (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.a Bernadete de Souza Porto (Dra.) (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.a Luciana Pacheco Marques (Dra.)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Jean-Robert Poulin (PhD)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.a Dr<sup>a</sup>. Vanda Magalhães Leitão (Dra)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus filhos, Bruno e Tiago, com quem aprendi  
o verdadeiro sentido do amor incondicional ,  
com quem compartilhei todas as etapas vividas deste trabalho,  
pela paciência e a compreensão do tempo roubado.

À professora Cecília, parceira nesta jornada,  
com quem pude aprender o significado e o sentido da palavra humildade.  
Seu envolvimento e participação no meu estudo  
é um legado para todos os professores da educação infantil,  
provando que é possível desenvolver práticas  
pedagógicas inclusivas. (In memoriam).

Ao meu querido sobrinho-filho, Diego.  
A dor da sua perda é incomensurável. (In memoriam).

## AGRADECIMENTOS

Chegou o momento da tese muito especial – o de agradecer a todos os que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho. Devo confessar que a caminhada foi longa e marcada por alguns percalços de ordem pessoal, que, ensejaram momentos de ruptura e descontinuidade. Percebi que estes “acidentes” de percurso também me impulsionaram com maior intensidade ao trabalho. Assim, migrei do LUTO À LUTA, o que só foi possível com a ajuda e o apoio de familiares e amigos.

Assim, posso afirmar que esta pesquisa só foi possível ser desenvolvida com o auxílio e a contribuição de pessoas que habitam o mundo da(s) minha(s) história(s) de vida, tanto pessoal quanto profissional, com as quais partilhei sabores/dissabores; alegrias e tristezas; avanços e recuos.

Ao meu pai, Manuel Lima Soares, que me ensinou desde cedo o valor da busca pelo conhecimento (In memoriam).

À minha mãe, loneida pelo amor incondicional e carinho e, principalmente, por entender os meus momentos de ausência nos últimos tempos.

Aos meus irmãos, especialmente, a Eneida, meu porto seguro, obrigada pela escuta e suporte emocional constante.

À Professora Doutora Rita Vieira, minha orientadora e amiga, pelas orientações e aconselhamento, que possibilitaram a ampliação e a elaboração deste trabalho, sabendo dosar os momentos de críticas e de incentivo à superação. Agradeço o privilégio de ter trabalhado em um tema para o qual você tanto vem contribuindo e pela sua presença ao longo de toda esta trajetória de alegrias, perdas e conquistas.

À professora Doutora Bernadete Porto, pelos ensinamentos e a valiosa colaboração na discussão do fio condutor da tese. Agradeço a sua amorosidade, paciência e incentivo constante. Sou inteiramente grata por essa orientação que ultrapassa a tese, bem como o imenso carinho nos momentos de dificuldade e de dor.

Ao professor Doutor Jean-Robert Poulin, meus agradecimentos pela disposição para discutir a pesquisa, bem como por seus questionamentos e contribuições tão valiosos.

À professora Doutora Luciana Pacheco Marques, pela disponibilidade em contribuir para a pesquisa.

À professora doutora Vanda Magalhães Leitão, pela gentileza de ter aceitado o convite para participar desta banca.

Ao António, pela forma amorosa, incondicional e irrestrita de apoio e participação neste trabalho desde a sua concepção (Portugal) até o momento final. Agradeço a sua dedicação, carinho, cuidado, incentivo durante todo o percurso vivido.

À Goreth, pela parceria intelectual, pelo suporte logístico, com os meus filhos, nos momentos da minha ausência. Agradeço a sua escuta amorosa e terapêutica constante, pois sem ela não seria possível superar e elaborar os lutos que envolvem um trabalho desta natureza.

À Cecília Lacerda, pela dedicação, pelo cuidado amoroso e a disponibilidade irrestrita em ajudar.

Ao Ricardo e à Fran, pelo colo incondicional e irrestrito.

Às amigas Vanja, Isabel, Tamara, Silene, Bel, Adriana, Jane, Karine, que compartilharam momentos difíceis e descontraídos do meu percurso.

À Adriana Limaverde e à Selene Penaforte, incentivadoras do meu ingresso no doutorado e pelas trocas no percurso da pesquisa GAD.

Ao Remi, companheiro de luta, pela escuta e as trocas sobre a prática pedagógica inclusiva no decurso da pesquisa GAD.

A todas as professoras do nosso estudo por nos possibilitarem o exercício da escuta desnudada e a realização deste estudo.

“Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão”.

(Guimarães Rosa)



## RESUMO

Esta tese trata da construção de práticas pedagógicas no contexto da escola inclusiva e buscou identificar e analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. Teve com suporte teórico autores que investigaram a teoria da mudança (CROZIER; FRIEDBERG, 1977; FRIEDBERG, 1993; FULLAN, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000, 2001; HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, EARLY; RYAN, 2001; THURLER, 1994, 2001), permitindo compreender as mudanças e resistências identificadas nas ações pedagógicas dos sujeitos da pesquisa; a teoria do desenvolvimento do ser humano respaldado em Piaget e Inhelder (1978), Piaget (1962, 1978), especialmente a equilibração como mecanismo interno do desenvolvimento e o papel da afetividade no processo de conquista de conhecimento; a teoria socioconstrutivista do desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky (1987, 1988, 1994), Vygotsky e Luria (1996), Doise e Mugny (1981), e o papel do conflito cognitivo segundo Lafortune (2008), Lafortune, Martin e Doudin (2004). A pesquisa colaborativa foi empregada como abordagem metodológica, contando com os seguintes procedimentos: acompanhamento individual, acompanhamento colaborativo e entrevistas por meio de grupos focais. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras da educação infantil de uma escola pública do Município de Fortaleza. Os resultados indicaram que, na fase inicial da pesquisa, as práticas pedagógicas das professoras se apresentavam no sentido oposto ao que seriam consideradas como práticas inclusivas. Eram prioritariamente diretivas, centradas na lógica dos saberes e conhecimento do professor. Um dos fatores impeditivos à prática inclusiva repousava na concepção que as professoras tinham de criança como reprodutora do conhecimento. Por meio do acompanhamento colaborativo, foi possível fomentar uma reflexão sobre o fazer pedagógico, no sentido de ajudá-las a perceber as crenças que apoiam as suas práticas. Foi fundamental pensar a formação junto ao acompanhamento das práticas, o que potencializou uma reflexão na e sobre a ação. Pelas intervenções desenvolvidas ao longo da pesquisa, foi possível constatar um avanço das professoras nos seguintes aspectos: um movimento de evolução no desenvolvimento profissional; uma atitude mais reflexiva em relação à prática pedagógica; uma atitude de maior aceitação e acolhimento por parte das professoras em relação às diferenças das crianças; a presença de estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia das crianças e

a diversificação das práticas pedagógicas. Tais mudanças ocorreram em tempos e intensidades distintas, considerando as singularidades e as diferenças de percursos de cada uma. Destaca-se como propulsor das mudanças o acompanhamento colaborativo, principalmente pelo suporte dado às professoras, trazendo um aspecto essencial à formação docente com vistas a criar uma comunidade aprendente, partindo das experiências concretas dos profissionais. Apesar das mudanças provocadas ao longo da pesquisa, considera-se que não foram suficientes no sentido de romper totalmente com as práticas diretivas na educação infantil nem garantir um movimento efetivo na constituição de uma cultura inclusiva. Entende-se que, para assegurar uma formação de qualidade, é essencial que ela possa acontecer no seio da própria instituição, partindo das experiências concretas dos profissionais, e com apoio e orientação de um parceiro mais experiente, a fim de contribuir para uma reflexão e sistematização da prática. Desse modo, o estudo sinaliza que, para uma mudança efetiva na prática das professoras da educação infantil, para que possa se pautar nos princípios inclusivos, requer uma reflexão permanente do seu fazer pedagógico, o que exige repensar a formação continuada no âmbito da escola, e o papel do professor como sujeito aprendente. Assim, a formação continuada enfrenta o desafio de se transformar para poder garantir as mudanças necessárias para o atendimento às diferenças da sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Formação de professores.

## ABSTRACT

This work concerns the construction of pedagogical practices in the context of inclusive schooling and aimed to identify and analyze the development of inclusive pedagogical practices in kindergarten. The theses had as theoretical background researchers that investigated the Theory of Change (CROZIER; FRIEDBERG, 1977; FRIEDBERG, 1993; FULLAN, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000, 2001; HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, EARLY; RYAN, 2001; THURLER, 1994, 2001), allowing the understanding of changes and resistances in the pedagogical actions of the research subjects; the Theory of Human Development grounded in Piaget e Inhelder (1978), Piaget (1962, 1978), specially the equilibration as an internal mechanism for the development and the role of affectivity in the process of conquering the knowledge; the Socioconstructivist theory of Development in Vygotsky's perspective (1987, 1988, 1994), Vygotsky e Luria (1996), Doise e Mugny (1981) and the role of cognitive conflict according to Lafortune (2008), Lafortune, Martin and Doudin (2004). The Collaborative Research was adopted as methodological approach, relying on the following procedures: individual shadowing, collaborative observation and focus group interviews. The research subjects were six kindergarten public school teachers from the city of Fortaleza. The results indicated that in the initial phase of the research, the teachers presented themselves in an opposite sense in relation to what would be considered inclusive practices. They were mainly directive and centered in the logic of the knowledge and beliefs of the teacher. One of the opposing factors to the inclusive practices lied upon the misconception the teachers believed the children to be mere reproducers of the knowledge. By means of collaborative escorting, it was possible to promote a reflection upon their own pedagogical action, in order to help them perceive the beliefs the underlined their practices. It was essential to work out teacher formation alongside the following of the practices, which fostered a reflection on and in action. Through the interventions develop along the research, it was possible to verify the improvement of the teachers in the following aspects: a movement of evolution in professional development; a more reflexive attitude towards their pedagogical practice; an attitude of more acceptance and hosting from the point of view of the teachers regarding the differences amongst the children; the presence of strategies aiming the development of the autonomy of the children and the diversification of

pedagogical practices. These changes have occurred in different times and intensities, considering the singularities and the differences of pathways of each subject. We may highlight as driving forces for the changes the collaborative following of the subjects, mainly concerning the support given to the teachers, bringing an essential feature to teacher formation in order to create a learning community that was based upon the concrete experiences of each professional. Despite the substantial changes achieved they could be not considered sufficient to totally overcome the directive practices of kindergarten neither assure an effective movement in the constitution of an inclusive culture. It may be understood that to ensure a qualified formation, it is essential that it may occur in the context of the working institution itself, based upon concrete experiences and with the guidance of a more experienced partner, in order to co contribute to the reflection and systematization of the practice. Hence, this study signals that to accomplish an effective change in the practice of kindergarten teachers which aims coherence with inclusive principles, a permanent reflection upon the pedagogical action must be emphasized, which means to rethink the continuing formation inside school and the role of the teacher as a learning being. Therefore, the continuing formation faces the challenge of transforming itself in order to ensure the necessary changes to the caring of differences in classrooms.

**Key-words:** Kindergarten. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Teacher formation.

## RÉSUMÉ

Cette étude traite de la construction de pratiques pédagogiques dans le cadre de l'école inclusive et cherche à identifier et analyser l'évolution de ces pratiques pédagogiques inclusives en école maternelle. Elle a pour support théorique des auteurs qui ont contribué à la théorie du changement (CROZIER; FRIEDBERG, 1977; FRIEDBERG, 1993; FULLAN, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000, 2001; HARGREAVES, 2001; HARGREAVES, EARLY; RYAN, 2001; THURLER, 1994, 2001), permettant de comprendre les résistances et changements identifiés dans les actions pédagogiques des sujets de la recherche; à la théorie du développement de l'être humain, en s'appuyant sur Piaget e Inhelder (1978), Piaget (1962, 1978), notamment en ce qui concerne l'équilibration comme mécanisme interne du développement et le rôle de l'affectivité dans le processus de construction de la connaissance; à la théorie socio-constructiviste du développement dans la perspective de Vygotsky (1987, 1988, 1994), Vygotsky e Luria (1996), Doise e Mugny (1981) et le rôle du conflit cognitif selon Lafortune (2008), Lafortune, Martin et Doudin (2004). En ce qui concerne l'abord méthodologique, la recherche collaborative a été privilégiée en mettant notamment l'accent sur les aspects suivants: accompagnement individuel, accompagnement collaboratif et entretiens par le biais des groupes focalisés. Les sujets de la recherche ont été six professeures de maternelle d'une école publique de la ville de Fortaleza. Les résultats ont indiqué que dans la phase initiale de la recherche les pratiques pédagogiques des enseignantes paraissaient à l'opposé de ce qu'on considère comme pratiques inclusives. Elles étaient principalement directives, centrées sur la logique des savoirs et sur les connaissances de l'enseignant. Un des freins à la pratique inclusive reposait sur la conception que les enseignantes avaient de l'enfant comme reproducteur de connaissances. Par le biais de l'accompagnement collaboratif, il fut possible de favoriser une réflexion sur l'acte pédagogique, dans le sens de les aider à percevoir les croyances sur lesquelles s'appuyaient leurs pratiques. Il fut fondamental de penser la formation en association avec l'accompagnement des pratiques, ce que a eu pour effet de renforcer la réflexion dans et sur l'action. Par le biais des interventions développées tout au long de la recherche il fut possible de constater une avancée des enseignantes en ce qui concerne les aspects suivants: un mouvement d'évolution dans le développement professionnel; une attitude plus

réflexive par rapport à la pratique pédagogique; une attitude de meilleure acceptation et d'accueil de la part des enseignantes par rapport aux enfants ayant une déficience; la présence de stratégies que visent le développement de l'autonomie des enfants; la diversification des pratiques pédagogiques. De tels changements sont intervenus en temps et intensité distincts, si l'on prend en considération les singularités et différences de parcours de chacune. Il convient de souligner le rôle de l'accompagnement collaboratif comme déclencheur de changements, principalement par l'étayage offert aux enseignantes, constituant un aspect essentiel à la formation enseignante en tant qu'il crée une communauté apprenante partant des expériences concrètes des professionnelles. Malgré tout, les changements provoqués au long de la recherche ne furent pas suffisants pour rompre complètement avec les pratiques directives en maternelle, ni pour garantir une évolution effective dans la construction d'une culture inclusive. Nous en déduisons que pour assurer une formation de qualité il est essentiel qu'elle puisse advenir au sein de la propre institution, en partant des expériences concrètes des professionnelles, avec le soutien et les orientations de partenaires plus expérimentés a fin de contribuer à une réflexion effective et à une systématisation de la pratique. Ainsi, l'étude met en évidence qu'un changement effectif dans la pratique des enseignantes de maternelle orienté par les principes de l'inclusion, requiert une réflexion permanente sur l'acte pédagogique, ce qui exige de repenser la formation continue dans le cadre de l'école, ainsi que le rôle de l'enseignant comme sujet apprenant. En ce sens, la formation continue est confrontée à une exigence de transformation pour pouvoir garantir les changements nécessaires à la prise en compte des différences dans la salle de classe.

**Mots-clés:** École Maternelle. Éducation Inclusive. Pratiques Pédagogiques. Formation des Enseignants.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Foto do quadro da rotina .....                                 | 141 |
| Figura 2 – Foto do uso do cartaz de prega na organização dos cantinhos .. | 177 |
| Figura 3 – Fotos do Projeto Brinquedos e Brincadeiras .....               | 191 |
| Figura 4 – Fotos do Percurso evolutivo de Vinicius .....                  | 206 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Turno e quantidade de salas e série .....   | 82  |
| Quadro 2 – Professoras da educação infantil, idade formação inicial e tempo de serviço .....                                 | 84  |
| Quadro 3 – Apresentação das professoras, turno, quantidade de crianças por classe e número de crianças com deficiência ..... | 85  |
| Quadro 4 – Descrição dos temas e objetivos de cada encontro iniciado em setembro de 2005 indo até 2007 .....                 | 93  |
| Quadro 5 – Temas trabalhados no projeto sobre letramento .....   | 98  |
| Quadro 6 – Conteúdo da Formação Intensiva .....  | 110 |



## SUMÁRIO

|                |   |            |
|----------------|---|------------|
| <b>1</b>       | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>17</b>  |
| <b>1.1</b>     | <b>Escola das diferenças</b> .....  | <b>19</b>  |
| <b>1.2</b>     | <b>Desenvolvimento histórico da educação infantil</b> .....                           | <b>29</b>  |
| <b>1.3</b>     | <b>Práticas pedagógicas na educação infantil</b> .....                                | <b>35</b>  |
| <b>1.4</b>     | <b>Formação dos professores da educação infantil</b> .....                            | <b>41</b>  |
| <b>1.5</b>     | <b>Objetivo geral</b> .....   | <b>52</b>  |
| <b>1.6</b>     | <b>Objetivos específicos</b> .....  | <b>52</b>  |
| <b>2</b>       | <b>CONSTRUÇÃO E MUDANÇA</b> .....   | <b>55</b>  |
| <b>2.1</b>     | <b>Mudança de concepção mudança das práticas</b> .....                                | <b>55</b>  |
| <b>2.2</b>     | <b>Mudança e inovação</b> .....   | <b>58</b>  |
| <b>2.3</b>     | <b>O Construtivismo: Piaget</b> .....   | <b>67</b>  |
| <b>2.4</b>     | <b>Socioconstrutivismo: Vygotsky</b> .....  | <b>70</b>  |
| <b>2.4.1</b>   | <b><i>Teoria de Vygosky e a formação docente</i></b> .....                            | <b>73</b>  |
| <b>2.5</b>     | <b>Socioconstrutivismo: conflito-sociocognitivo e o papel do acompanhamento</b> ..... | <b>74</b>  |
| <b>3</b>       | <b>METODOLOGIA</b> .....  | <b>79</b>  |
| <b>3.1</b>     | <b>Campo de pesquisa</b> .....  | <b>82</b>  |
| <b>3.2</b>     | <b>Caracterização dos sujeitos</b> .....  | <b>83</b>  |
| <b>3.3</b>     | <b>Aproximação com o campo</b> .....  | <b>86</b>  |
| <b>3.3.1</b>   | <b><i>Escolha e identificação das escolas</i></b> .....                               | <b>86</b>  |
| <b>3.3.2</b>   | <b><i>Diagnóstico inicial e aproximação com a escola</i></b> .....                    | <b>88</b>  |
| <b>3.4</b>     | <b>Procedimentos metodológicos da pesquisa GAD</b> .....                              | <b>91</b>  |
| <b>3.4.1</b>   | <b><i>Encontros de estudo coletivo</i></b> .....                                      | <b>91</b>  |
| <b>3.4.1.1</b> | <b><i>Projetos de formação</i></b> .....  | <b>96</b>  |
| <b>3.4.1.2</b> | <b><i>Semana pedagógica</i></b> .....   | <b>100</b> |
| <b>3.4.1.3</b> | <b><i>Reuniões de planejamento</i></b> .....  | <b>102</b> |
| <b>3.4.2</b>   | <b><i>Aplicação de escalas</i></b> .....  | <b>103</b> |
| <b>3.4.2.1</b> | <b><i>Escala das competências de base do professor</i></b> .....                      | <b>103</b> |
| <b>3.4.2.2</b> | <b><i>Escala de avaliação do ensino diferenciado</i></b> .....                        | <b>104</b> |
| <b>3.5</b>     | <b>Procedimentos metodológico objeto de investigação do estudo</b> .....              | <b>106</b> |

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| <b>3.5.1</b> | <b>Acompanhamento individualizado</b> .....  | 107 |
| <b>3.5.2</b> | <b>Formação intensiva</b> .....  | 108 |
| <b>3.5.3</b> | <b>Acompanhamento colaborativo</b> .....   | 114 |
| 3.5.3.1      | <i>Acompanhamento colaborativo: desenvolvimento e observação da prática pedagógica na sala de aula</i> .....                                 | 115 |
| 3.5.3.2      | <i>Acompanhamento colaborativo: reuniões para análise e reflexão da prática</i> .....  | 116 |
| 3.5.3.3      | <i>Acompanhamento colaborativo: reunião ampliada</i> .....   | 117 |
| <b>3.6</b>   | <b>Entrevistas por meio de grupo focal</b> .....   | 118 |
| <b>3.7</b>   | <b>Apresentação dos resultados</b> .....   | 121 |
| <b>4</b>     | <b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO E A DIRETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE</b> .....   | 122 |
| <b>4.1</b>   | <b>A prática das professoras da Educação Infantil do estudo</b> .....  | 123 |
| <b>4.2</b>   | <b>A rotina</b> .....  | 134 |
| <b>4.2.1</b> | <i>Rotina: interrupções e controle</i> .....   | 134 |
| <b>4.3</b>   | <b>A prática pedagógica e os agrupamentos</b> .....  | 143 |
| <b>4.4</b>   | <b>Organização espacial da sala</b> .....  | 152 |
| <b>4.5</b>   | <b>As múltiplas linguagens na educação infantil ou ensinar a ler e a escrever?</b> .....   | 157 |
| <b>4.6</b>   | <b>A gestão da sala de aula das professoras e as diferenças das crianças</b> .....   | 161 |
| <b>5</b>     | <b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: GESTÃO PARTICIPATIVA NA SALA DE AULA</b> .....  | 166 |
| <b>5.1</b>   | <b>Práticas pedagógicas: as atividades diversificadas e os cantinhos.</b>  | 169 |
| <b>5.2</b>   | <b>Prática pedagógica: projeto brinquedos e brincadeiras através dos tempos</b> .....  | 185 |
| <b>5.3</b>   | <b>A afetividade como fator de mudança das práticas pedagógicas: a professora Cecilia ante o desafio de incluir Vínicius na sua classe</b> . | 194 |
| <b>5.3.1</b> | <i>Conhecendo o Vínicius</i> .....   | 200 |
| <b>6</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 208 |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 218 |
|              | <b>ANEXOS</b> .....  | 233 |

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste projeto de pesquisa surgiu de muitas inquietações configuradas ao longo do nosso percurso profissional. Nesta caminhada, atuamos em quase todos os segmentos de ensino, sendo a educação infantil o campo de maior vivência profissional e nele tivemos a oportunidade de desempenhar diversas funções: professora, coordenadora pedagógica e assessora pedagógica de escolas públicas e particulares, bem como de **várias** entidades não governamentais. Esses diferentes papéis nos permitiram estabelecer e ampliar uma perspectiva mais investigativa, potencializando reflexões, no âmbito da formação continuada dos professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Assim, embasada em nosso percurso profissional, desenvolvemos esta pesquisa, cujo tema é o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as diferenças entre as crianças.

Pensar em práticas pedagógicas que atentem para as diferenças das crianças e suas relações com a formação dos professores da educação infantil incitou nossa percepção investigativa. Tais inquietações tiveram origem na década de 1990, numa escola de educação infantil na cidade de São Paulo, onde exercemos a função de coordenadora pedagógica. Apesar de não ser uma prática ordinária dessa época e de ainda não possuir caráter de legitimidade, como acontece nos dias atuais, desde o seu princípio, na aludida instituição, procuramos desenvolver um trabalho numa perspectiva inclusiva.

A tarefa começou de forma intuitiva, pois o nosso conhecimento, tanto teórico quanto experimental, sobre a inclusão escolar, era limitado. Encaramos, entretanto, os desafios e buscamos formular coletivamente uma proposta pedagógica que privilegiasse o atendimento a todas as crianças, o que só foi possível de ser realizado por meio de um projeto de formação dos professores<sup>1</sup>.

É essa experiência que está na origem das nossas reflexões sobre o atendimento às diferenças pelas práticas educativas dos professores da educação infantil.

---

<sup>1</sup> O projeto de formação envolveu estudos teóricos, observação da prática pedagógica das professoras, seguida de uma discussão destas observações.

Outro fator importante que veio potencializar e se aliar às nossas reflexões está relacionado à nossa vinculação, desde o ano de 2005, à pesquisa<sup>2</sup> desenvolvida, na Universidade Federal do Ceará, sob a Coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Vieira de Figueiredo. Esse estudo, intitulado *Gestão da Aprendizagem na Diversidade*, teve por objetivos: identificar e desenvolver práticas que possibilitem experiências de inclusão na escola e promover a formação dos professores e gestores escolares para atuarem na gestão da aprendizagem na diversidade numa perspectiva inclusiva. A pesquisa apoiou-se em três eixos: a organização da gestão para a diversidade, os estudos sobre a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Integramos o eixo das práticas pedagógicas, tendo sob a nossa responsabilidade o segmento da educação infantil.

Os resultados da pesquisa *Gestão da Aprendizagem na Diversidade* indicaram a relevância da gestão compartilhada como aspecto importante na constituição de uma escola inclusiva. A elaboração de uma identidade de escola partindo de um projeto comum possibilitou o envolvimento dos professores, profissionais e gestores e os sensibilizou para a mudança e para a cultura que possibilitou partilha de saberes entre os agentes da escola. Os resultados da pesquisa revelados nas investigações de Lustosa (2009) e Silveira (2009) se mostraram coerentes com a metodologia da pesquisa colaborativa, que se demonstrou de fundamental importância para a implementação de algumas mudanças constatadas na escola (ANADON, 2000; POULIN, 2006; ROSA, 2003). O acompanhamento colaborativo<sup>3</sup> representou importante fator de agregação e integração dos pesquisadores com os profissionais da escola. De um modo geral, o acompanhamento favoreceu a formação dos profissionais, pois possibilitou o desempenho e a alternância de papéis diversificados, tais como pesquisador, observador e realizador das práticas pedagógicas que foram tomadas como objeto de estudo no percurso investigativo. O ensino considerando as diferenças dos alunos destacou-se no campo das práticas pedagógicas como um modelo de ensino capaz de potencializar a aprendizagem de alunos que se encontram em diferentes

---

<sup>2</sup> Projeto financiado pelo PROESP/CAPES, desenvolvido em uma escola pública do Município de Fortaleza.

<sup>3</sup> Procedimento metodológico da pesquisa para o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, o qual será descrito no capítulo referente à metodologia.

níveis de evolução conceitual e cognitiva e habilitado a de atender a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999; POULIN, 2006).

A participação e a inserção nesta pesquisa fomentaram nossa pretensão e interesse em desenvolver a investigação com os professores da educação infantil da mesma instituição, e tivemos assim o privilégio de atuar na pesquisa-matriz, GAD<sup>4</sup>, atuando como pesquisadora e participando também de ações formativas elaboradas e pensadas por todos os agentes da investigação, o que inclui tanto o grupo de pesquisadores como os profissionais da escola. Acreditamos que os objetivos da nossa investigação se coadunam com os da pesquisa GAD, uma vez que tínhamos como foco central investigar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, considerando as diferenças das crianças.

### **1.1 Escola das diferenças**

Investigar a prática pedagógica numa perspectiva das diferenças é um exercício e um desafio frequente para nós nos últimos anos. Esse tema, atualmente, constitui objeto de estudos de muitos pesquisadores e, gradativamente, ganha projeção tanto no panorama internacional (BOOTH; AINSCOW, 2000; MITTLER, 2003; POULIN, 2006, 2010; SKLIAR, 2006; STAINBACK; STAINBACK, 1999; TOURAINÉ, 1998) quanto no quadro educacional do País (BAPTISTA, 2006; CANDAU, 2002; FIGUEIREDO, R. V., 2004, 2006, 2008; BONETI; POULIN, 2010; MANTOAN, 2002, 2006, 2008; MARQUES, 2005).

Escola para todos é um princípio preconizado em diversos encontros e documentos internacionais: a Convenção dos Direitos das Nações Unidas (1989); a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jontiem-Tailândia (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, da qual o Brasil é signatário (2006).

No que diz respeito às discussões nacionais, um aspecto que hoje auferir relevância é o da legislação. A Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988) assegura a igualdade e o direito de TODOS à Educação, consoante expresso na Lei de

---

<sup>4</sup> Gestão da Aprendizagem na Diversidade.

Diretrizes e Bases de Educação Nacional Brasileira (LDBEN, nº 9394/96). Desse modo, podemos perceber avanços no que se refere às políticas públicas sobre a inclusão, conforme apresentaremos de forma breve a seguir.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, traz a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e segmentos de ensino. Por sua vez, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a, p. 1).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, tem grande repercussão na educação, trazendo uma nova interpretação da educação especial, compreendida no âmbito da diferenciação, com vistas a reduzir as barreiras que impedem o acesso à escolarização. Assim, na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as instituições de nível superior devem promover a formação docente voltada para a atenção à diversidade e também privilegiar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos.

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com intenção de assegurar o direito e os benefícios da escolarização de todos os alunos com e sem deficiência nas turmas regulares. Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, estabeleceu que os Estados-partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo a participação e inclusão de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Nos termos da legislação vigente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento

e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino, garantindo: 1) a transversalidade da educação especial; 2) o atendimento educacional especializado e; 3) a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar e participação da família e da comunidade.

O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que tem como meta elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a participação efetiva dos alunos, tendo em vista as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Este serviço tem funções próprias do ensino especial, portanto, não substitui o ensino comum nem deve ser confundido com o reforço escolar.

Em relação à educação infantil na perspectiva da inclusão, a LDBEN/96, no capítulo V, Da Educação Especial, parágrafo 3, determina que a oferta de educação especial é dever constitucional do Estado e tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 54, III, preconiza que o Estado deve assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990b).

O documento intitulado “Saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2006), voltado para a educação infantil, aponta para a importância de as instituições de atendimento à criança elaborarem um projeto político-pedagógico

[...] com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações inter-setoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. (BRASIL, 2006, p.16).

Em razão das conquistas ora apresentadas, percebe-se também no País um aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados no sistema de ensino regular. O percentual de estudantes com deficiência em escolas regulares cresceu 41% em dez anos. São 375.775 alunos incluídos. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, em 1998, apenas 13% dos estudantes com deficiência frequentavam estas turmas comuns (INEP, 2006); em 2008, o número de matrículas chegou a 54%. Este avanço revela uma mudança de cultura em relação a crianças e jovens que nascem com algum tipo de deficiência, síndrome ou

transtorno. Atualmente, são 695.699 estudantes nesta condição. Do total, que inclui deficientes visuais, auditivos, físicos, intelectuais ou com altas habilidades e superdotação, 375.775 frequentam classes comuns em escolas regulares, o que constitui resultado satisfatório para toda a instituição escolar. Apesar, do aumento significativo do número de alunos com deficiência no sistema regular, entretanto, é preciso avançar no aspecto qualitativo, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas dos professores, para torná-las efetivamente inclusivas.

Na perspectiva da educação inclusiva, um aspecto que julgamos relevante diz respeito à necessidade de se romper com a classificação entre alunos com e sem deficiência. Concordamos com Batista (2006), ao argumentar que um projeto pedagógico inclusivo deveria acabar com a dicotomia

[...] alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais, para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. (BATISTA, 2006, p. 75).

Acreditamos que essa polarização contribui consideravelmente para a segregação, uma vez que

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos comuns e alunos especiais se sentem abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter essa separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações, promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços. (MANTOAN; ROPOLI; SANTOS, 2009, p. 4).

Sendo assim, é impossível falar em educação inclusiva sem nos remeter a conceitos como diversidade, diferença e igualdade. De acordo com Sacristán (2002, p. 14), a diversidade

[...] alude à circunstância dos sujeitos serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforme-se na realidade em desigualdade, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação do poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais.



É importante assinalar – embora pareça óbvio – que diversidade e diferença são inerentes aos seres humanos, provindas da cultura, dos fatos sociais e também das respostas dos indivíduos relativamente à educação nas salas de aula. Na perspectiva de Sacristán (2002), a diversidade é tão normal quanto a própria vida, cabendo à escola trabalhar com base nela, considerando a heterogeneidade, evitando a homogeneização, a equiparação e a desigualdade, muitas vezes produzidas e acentuadas na educação.

No panorama das discussões sobre a valorização da diversidade nas práticas pedagógicas, (FIGUEIREDO, R. V., 2002, p. 69) chama a atenção para um aspecto relevante, a ser necessariamente considerado no contexto escolar:

Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças, que une o tecido das relações sociais [...] Parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque a identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade.

Nessa perspectiva, é importante considerar os conceitos de identidade e diferença tecidos por Silva (2000). Para o autor, identidade é aquilo que se é, *sou brasileira*, sou negra, isto é, toma como referencia a si próprio, enquanto a diferença é aquilo que o outro é, ela é africana, ela é branca. Ambas coexistem numa relação de estreita dependência, são produzidas no contexto das relações sociais e culturais e resultantes de um processo de produção simbólico e discursivo, portanto, estão sujeitas às relações de poder. A diferenciação

[...] é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Em consequência disto, ocorre que afirmar a identidade significademarkar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. (SILVA, 2000, p. 82).

Santos (1998 *apud* CANDAU, 2002, p. 128) nos lembra de que não se deve opor igualdade à diferença, pois, “[...] a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização, a sempre o ‘mesmo’ a ‘mesmice’ [...]”. Desse modo, o autor argumenta que a igualdade que se pretende construir deve

reconhecer os direitos básicos de todos. Esses todos, entretanto, “[...] não são os mesmos. Têm que ter suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.” Desse modo, é importante considerar, segundo Arantes (2006, p. 18), que a “[...] diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da desigualdade das escolas.”

No dizer de Candau (2010, p.4), ainda predominam práticas pedagógicas organizadas numa perspectiva da igualdade e da padronização e não da diferença. Desse modo,

O que estou querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as “mesmos/as”. Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.

Em face de tais considerações, que envolvem o tratamento das diferenças na escola, cremos que a inclusão e a exclusão começam na própria sala de aula, porquanto as experiências vividas no cotidiano da classe são definidoras da qualidade de participação e da gama total de experiências de aprendizagem oferecidas na ambiência escolar. Deste modo, entendemos que a escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras, adotando como princípio básico o desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno, sendo capaz de educar e incluir a todos.

Esses conceitos apontam a necessidade de se repensar e de romper com o modelo educacional elitista das escolas brasileiras e de reconhecer o direito de aprender dos alunos como ponto de partida, bem como as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. Santos (2001), ao analisar o discurso produzido na sala de aula sobre a heterogeneidade, aponta que as regularidades observadas resultam das condições de produção, as quais impõem tanto aos professores quanto aos alunos maneiras padronizadas de fazer e dizer. Por sua vez, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores revela a dificuldade destes em interagir com a diversidade e as diferenças na dinâmica sala de aula. Considerando tais dificuldades apresentadas pelos docentes, procuramos investigar a prática pedagógica dos professores da educação infantil, com vistas a

perceber os seus dilemas, suas potencialidades, ante o desafio de considerar as diferenças das crianças, o que pressupõe reconhecer as especificidades da educação infantil, que tem como finalidade, dentre outras, “[...] promover práticas de educação e cuidado que possibilitem a integração entre os aspectos físicos emocionais, afetivos, cognitivos/linguístico e sociais da criança entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.” (BRASIL, 2009, p.11).

Marques (2005) analisa o percurso das práticas escolares e as concepções que subjazem a estas práticas e transitam pela homogeneização para o reconhecimento e a valorização e o respeito pela diferença:

O princípio do universal dá lugar ao princípio da diversidade, o novo vetor lógico e epistemológico, desencadeador da mais profunda e complexa transformação até hoje experimentada pela humanidade. O que estou dizendo é que o mundo, antes moldado pelo princípio do homogêneo, do igual, passa a ser pensado a partir do múltiplo, do diverso, onde todos são reconhecidos e valorizados como “gentes” de mesmo valor existencial. (MARQUES, 2005, p. 2).

Para se chegar à concepção preconizada nos documentos oficiais que envolvem a educação inclusiva, Marques (2005) analisa os discursos da escola sobre a diversidade, que se apoiam em três concepções diferentes, as quais caracterizam as atitudes humanas diante da diferença. São elas: a da exclusão, a da integração e a da inclusão, as quais são identificadas, respectivamente, como os paradigmas do isolamento, da visibilidade e da acessibilidade. Partindo desta premissa, a autora descreve as três concepções e como estas se traduzem no fazer pedagógico dos professores no interior da escola. São elas: exclusão; integração e inclusão.

A primeira perspectiva, a da exclusão, baseia-se no modelo tradicional de educação que demarca a segregação, trazendo a transmissão e a reprodução dos conteúdos, os quais são previamente determinados, sendo o “bom aluno” aquele que mais *absorve* o que for ensinado. O modelo utilizado é prioritariamente a aula expositiva. O professor está no centro do ensino, ele fala, o aluno escuta, e reproduz o que lhe foi ensinado. Todos os alunos são tratados igualmente, isto é, se supõe que todos apresentam o mesmo ritmo e adquirem iguais conhecimentos. A relação professor-aluno é autoritária, o professor impõe ao aluno a sua tarefa, reforçando sua heteronomia moral e intelectual. A avaliação é de cunho quantitativo e

meritocrático, sendo utilizada para medir a quantidade e a exatidão de informações que o aluno consegue reproduzir.

Segundo Marques (2005), a integração, por sua vez, traz uma pedagogia que olha a criança considerada diferente de forma ingênua na intenção de inseri-la no processo escolar, no sentido de “colocar dentro” de uma mesmidade, o “outro” ainda como o diferente e não como diverso (SKLIAR, 2002).

De acordo com Marques (2005), na integração ainda prevalece o modelo tradicional de educação, porém se evidenciam as diferenças no desenvolvimento do processo pedagógico, sendo o aluno posto na condição daquele que não sabe, não aprende, no âmbito da incapacidade. Mantém a transmissão e a reprodução dos conteúdos determinados para o “bom aluno”. Os alunos são diferenciados e cada um tem o seu ritmo de aprendizagem. Podemos perceber nessa concepção uma tentativa de romper com o modelo autoritário entre professor e aluno, em que o professor se aproxima do aluno na tentativa de compreender seu ritmo de aprendizagem, buscando-se uma autonomia na atividade moral e intelectual deste. A avaliação é utilizada como verificação das aprendizagens dos alunos sendo de cunho classificatório: quem aprende e quem não aprende. Em suma, na integração o aluno é que amolda à ambivalência escolar. Assim, a instituição escolar não se “move”.

Na leitura de Marques (2005), a terceira vertente, a inclusão, é demarcada pelo olhar da sociedade em melhorar as condições de vida de todas as pessoas, por meio da facilitação do acesso de todos aos recursos disponíveis, tendo como princípio a diversidade.

Para a efetivação da vertente da inclusão, é necessária outra prática pedagógica que difere do modelo tradicional descrito anteriormente. Portanto, é fundamental redimensionar o conceito de homogeneidade que fundamenta a prática escolar habitual e o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade, o que exige mudança na atitude do professor e reconstrução da escola, trazendo no seu fazer pedagógico uma prática que valorize a singularidade de cada um dos sujeitos. Desta forma, os objetivos atentam para a elaboração do conhecimento pelos alunos, a partir do que eles já sabem, levando em consideração as origens socioeconômica e culturais, bem como as condições pessoais de funcionamento cognitivos, sensoriais e motores, dentre outras.

Para tal, o planejamento constitui tarefa primordial do professor e tem previsibilidade das atividades didáticas, tanto nos aspectos da sua organização e coordenação ante os objetivos propostos, quanto nas possíveis adequações que poderão ocorrer durante o processo de ensino. O planejamento passa a ser o norteador da prática pedagógica. O tipo de agrupamento dentro desta perspectiva passa a valorizar o trabalho em grupo e o professor assume papel de mediador na feitura do conhecimento do aluno, deixando de ser apenas um transmissor. A avaliação é diagnóstica e também processual, portanto, pautada no aluno real e não no ideal, respeitando sua bagagem cultural, suas condições de aprendizagem e seu ritmo próprio.

O tema inclusão não pode ser visto isoladamente da exclusão. Booth (1996 *apud* MITTLER, 2003, p. 35) define inclusão em termos de dois processos vinculados: “É o processo de aumentar a participação dos aprendizes na escola e de reduzir a sua exclusão com relação ao currículo, à cultura e às comunidades das instituições educacionais regulares existentes na vizinhança.”

Igualmente, na compreensão de Booth e Ainscow (2000 *apud* FIGUEIREDO, R. V., 2008), a inclusão e a exclusão manifestam-se por meio de três dimensões inter-relacionadas, a saber: política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas. A política inclusiva

refere-se à inclusão como o centro do desenvolvimento e de transformação da escola, permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e à participação de todos os alunos. Com efeito, são consideradas como apoio às atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder, de forma eficaz, à diversidade dos seus alunos. (BOOTH; AINSCOW, 2000 *apud* FIGUEIREDO, R. V., 2008, p. 143).

A cultura inclusiva permite criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora “[...] em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens.” (BOOTH; AINSCOW, 2000 *apud* FIGUEIREDO, R., V., 2008, p. 143).

A dimensão das práticas educativas reflete a política e a cultural. De acordo com Figueiredo (2008), este aspecto garante que as atividades desenvolvidas no âmbito escolar permitam a participação e o engajamento de todos os alunos, o que possibilita que tanto o ensino quanto os apoios se integram, com

vistas a “[...] promover, gerir e superar barreiras nas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas.” (BOOTH; AINSCOW, 2000 *apud* FIGUEIREDO, R. V., 2008, p.143).

Nesse sentido, os autores aludem que a mudança necessária para tornar a escola inclusiva transita pelas três dimensões. Assim,

[...] o desenvolvimento de uma cultura inclusiva poderá possibilitar mudanças na política e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Assim, é fundamental olhar para escola na sua totalidade e articular as práticas educativas e intervenções na óptica destas dimensões. (BOOTH; AINSCOW, 2000 *apud* FIGUEIREDO, R. V., 2008, p. 144).

Nas razões deste paradigma, González (2002) argumenta a favor da diversidade nas práticas educativas, e garante que, para que ela se concretize, necessita de um clima sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que aluno e professor se percebam partícipes de uma comunidade onde possam encontrar apoio mútuo.

Dessa forma, tanto alunos como os professores deverão ver a si mesmos como agentes ativos de mudança, conscientes e capazes de desafiar os estereótipos próprios à escola homogeneizadora, que constituem um obstáculo para o desenvolvimento de uma escola promotora da mudança social, no âmbito da colaboração e da abertura à comunidade, como propósito de alcançar melhoria da educação. (GONZÁLEZ, 2002, p. 201).

Efetivamente, faz-se necessário também considerar e valorizar as experiências e a realidade de todos aqueles que fazem parte do processo a envolver as práticas educativas. Segundo Mantoan (2002, p. 84),

[...] para que a educação escolar se estruture e se consolide, segundo os princípios da não exclusão, devem ser consideradas as experiências e a realidade dos professores e alunos. Trata-se do tempo e do espaço do contexto escolar, congregando todos os elementos que o compõem – da sala de aula propriamente dita à comunidade em que se insere, do dia letivo aos diferentes tempos e ritmos de ensino e aprendizagem.

Instaura-se, com efeito, o desafio de superar as práticas destinadas à educação infantil que, ao longo da história, foram e, apesar dos avanços, ainda são, portadoras de práticas excludentes. Desse modo, julgamos importante apresentar e discutir o percurso do atendimento à criança com vistas a compreender a mudança e o desenvolvimento das práticas educativas destinadas a este segmento.

## 1.2 Desenvolvimento histórico da educação infantil

Historicamente, o atendimento à criança no Brasil é caracterizado pela influência do caráter assistencialista, principalmente em relação às crianças pobres, pois as primeiras instituições infantis do País tinham a função de guarda das crianças, transitando, também, pela concepção compensatória e educativa. Atualmente, percebe-se que, apesar das conquistas no atendimento às crianças pequenas, ainda perdura o caráter assistencialista e compensatório em detrimento do pedagógico.

De acordo com Kramer (1987), o movimento histórico do atendimento à infância no Brasil se divide nos seguintes períodos, a saber: de 1500 até 1874, com poucas práticas desenvolvidas; de 1874 a 1899, marcado pela elaboração de vários projetos de grupos particulares, como médicos, porém com poucas ações efetivas; de 1899 a 1930, surgimento de instituições e promulgação de leis visando à regulamentação do atendimento à infância; e, de 1930 até 1980, se configura pelas transformações na sociedade brasileira que possibilitaram um novo foco para a infância.

Até a metade do século XIX não havia instituições que atendessem crianças pequenas na ausência das mães. Na zona rural, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas e, na zona urbana, “rodas dos expostos”. Podemos dizer que a história social da infância brasileira se inicia com a roda dos expostos<sup>5</sup>. Para Freitas (2006), tal instituição cumpriu papel importante, uma vez que por mais de um século foi basicamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o País e sobreviveu a três regimes da nossa história, a saber: Brasil-Colônia, período da sua criação, Império, fase de ampliação e, na República, conseguiu se manter, sendo extinta em 1950.

Marcílio (2006, p. 78) aponta que a roda dos expostos tinha um caráter de assistência caritativa e missionária,

[...] mas, ao longo do percurso a caridade confrontada com a nova realidade econômica e social, foi absorvendo objetivos e táticas da filantropia, como a “prevenção da desordem” por exemplo: a filantropia, por sua vez, não abandonou inteiramente os preceitos religiosos.

---

<sup>5</sup> A roda dos expostos foi criada na Europa e surgiu no Brasil-Colônia permanecendo até a República, sendo extinta em 1950. Por quase um século, foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada.

Na perspectiva do autor, a filantropia nasceu como modelo assistencial, com base na ciência, para substituir o modelo de caridade, tendo como objetivo primordial organizar a assistência dentro das novas exigências políticas, sociais, econômicas e também morais, que surgem nos primórdios do século XX no Brasil. Desse modo, foram criadas, a partir de 1930, associações filantrópicas com o viés de assistência à infância abandonada. Dentre estas, destacamos: Liga das Senhoras Católicas e o Rotary Club, que apoiaram várias instituições asilares.

As primeiras instituições de educação infantil brasileiras surgiram no século XIX, com a ampliação do ensino elementar, e apresentaram-se sob a forma de creches, com um olhar voltado para guarda e alimentação das crianças pobres, marcada por uma iniciativa do setor privado que tinha como objetivos evitar a criminalidade, diminuir a mortalidade infantil e *tranquiliizar* as elites por meio da educação para a subalternidade (CRUZ, 1998).

Nos primórdios do século XX, o avanço da industrialização, a urbanização das cidades, que provocaram mudanças efetivas nas relações sociais e familiares, bem como a entrada das mulheres para o mercado de trabalho, deixando os seus filhos nas “criadeiras” (fazedoras de anjos)<sup>6</sup>, aumentou a demanda pelos serviços de atendimento à infância. O movimento operário dos anos 1920/30 reivindicava a existência de locais para a guarda e atendimento das crianças. Com o intuito de conter a classe operária, alguns patrões criam as vilas operárias, creches e escolas maternas (OLIVEIRA, 2010). Em 1922, acontece no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, trazendo para discussão a educação moral e higiênica e o papel da mulher como cuidadora. Na década de 1940, as propostas de “proteção à infância” estavam marcadas: higienismo; filantropia e puericultura.

No século XX, surgiram também algumas instituições de proteção à infância, das quais destacamos: o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, que se expandiu por todo o País; o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Departamento da Criança. No final dos anos 1930, com o Estado Novo, que queria ser forte e autoritário, acrescentou-se o atendimento em caráter socioassistencial, com o intuito de preparar a criança de hoje para o homem de amanhã. A criança

---

<sup>6</sup> O termo “fazedoras de anjo” deve-se ao alto índice de mortalidade de crianças atendidas pelas criadeiras, em consequência da precariedade de condições higiênicas e materiais.



passou a despertar o interesse das autoridades oficiais e a iniciativa privada intensificou suas ações. Medidas que beneficiaram o atendimento à criança foram tomadas num esforço ao patriotismo e necessidade de conciliações políticas, uma vez que o Estado se afirmava sem recursos financeiros para assumir o atendimento. Em 1943, foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde e destinado a coordenar as atividades relativas à infância, à maternidade e à adolescência. No ano seguinte, criou-se o SAM, Serviço de Assistência a Menores. Segundo Kuhlmann Jr. (2007), o Departamento da Criança que cumpria a função de fiscalizar as instituições de atendimento à criança e combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras.

De todo modo é importante dizer o fato de ser neste período que surgem os jardins da infância para atender as classes mais favorecidas, como em 1875, no Rio de Janeiro, e, em 1877, em São Paulo, sob responsabilidade de entidades particulares que tinham como objetivo atender as classes altas, e suas propostas educacionais baseavam-se em Froebel. De acordo com Kramer (1987), até a década de 1920, as instituições de atendimento à infância prioritariamente particulares traziam uma concepção de criança como ser único e a-histórico. Nesse âmbito, o atendimento à criança no Brasil tem originalmente o aspecto do dualismo, isto é, *jardins da infância*, enfatizando o processo educativo e com base em uma proposta pedagógica nos pressupostos de Froebel para as elites, enquanto as creches para os filhos de operários priorizavam o cuidado com a higiene e a saúde.

Importante ainda é referenciar que, na década de 1930, o Brasil vivia grandes mudanças no seu modelo econômico, abalizado pelo surgimento e ampliação da nova burguesia urbano-industrial em decorrência do crescimento do setor industrial e da urbanização. O Estado, então, procurava se fortalecer e, assim sendo, as crianças passaram a ser vistas como um instrumento para tal, e com isso foram elaborados programas voltados à infância. Além da esfera econômica, no âmbito da educação, este período foi assinalado também pelo movimento da Escola Nova, que trouxe contribuições para as reflexões sobre o atendimento às crianças, com o intuito de produzir uma mudança nas ideias educacionais da pré-escola, porém, estas crenças não foram efetivas para o atendimento às crianças das camadas populares, ficando apenas aos *jardins de infância* das camadas mais favorecidas da sociedade (OLIVEIRA, 2010).

Nos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), incluía a escola pré-primária para as crianças de menos de sete anos. O governo militar revela uma preocupação com a pré-escola como a solução para o fracasso do 1º grau, mas o atendimento a esta faixa etária se manteve nos mesmos moldes, ou seja, continuou a divulgar a ideia de creche e de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente.

No período de 1970 a 1980, em consequência da urbanização do País, aliada a uma participação mais efetiva da mulher no mercado de trabalho, potencializou uma ampliação do atendimento educacional das crianças de quatro a seis anos, o que se pode atribuir também à luta pela superação dos elevados índices de fracasso escolar (OLIVEIRA, 2010). Desse modo, a pré-escola passa a ser vista como preparatória para a escolarização e uma preparação para a alfabetização. Esta etapa, teve forte influência da Teoria da Privação Cultural, em que o fracasso escolar das crianças pobres era justificado por meio das carências de ordem cultural, linguística e afetiva. Assim, a pré-escola seria o local onde essas carências seriam supridas (ABRAMOVAY; KRAMER 1984).

No Brasil, o reconhecimento, por parte do Serviço Público, ao atendimento à criança pobre tinha como concepção de criança como *vir a ser*. De acordo com Kramer (1995, p. 24), o discurso do Poder Público sobre as crianças pobres traz uma concepção de infância padronizada e homogênea, uma vez que se pautava na ideia de que essas crianças eram consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos.” Partindo dessas representações, as propostas para o atendimento à infância tinham como base superar essas deficiências, tanto no âmbito da saúde e nutrição, como também as escolares, e assim eram oferecidas propostas que pudessem compensar tais carências. A pré-escola, então, passa a ser vista como promotora de mudança social.

Na perspectiva de Rosemberg (2006), os princípios norteadores e as concepções dos programas nacionais brasileiros de educação de massa para a educação infantil tiveram intensa influência inicial de (1970-1980) das propostas preconizadas pelas agências internacionais ligadas à ONU, em especial, a UNICEF.

Sob essa égide, em 1976 nasce o Projeto Casulo implantado pela LBA<sup>7</sup>, órgão federal de assistência social, que teve as seguintes características:

[...] objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva; perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura de baixo custo, o que seria conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas. (ROSEMBERG, 2006, p. 151).

Na compreensão da Autora, o projeto só pôde ser implantado em grande escala por adotar um novo discurso da prevenção; possibilitar uma entrada direta do Governo Federal no nível local; basear-se em pequenos investimentos “[...] adotando a estratégia de participação da comunidade, ajustando-se, pois, ao modelo econômico preconizado pelo Estado de Segurança Nacional.” (ROSEMBERG, 2006, p. 152).

Nos anos 1980, com a preocupação de atender a todas as crianças, independentemente da sua classe social, instaurou-se o desafio de pensar o atendimento à criança e iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da lei, momento histórico, pois, no final dos anos 1970 e início da década de 1980, se vivia um movimento social de reorganização no País, em prol da democratização e do combate às desigualdades sociais, marcado também pelo término do governo militar.

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, os grupos organizados tiveram muita influência nos movimentos sociais que reconheceram e procuraram garantir os direitos conquistados na Constituição de 1988, principalmente o direito à educação das crianças de zero a seis anos e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas, consolidando as conquistas apontadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em que a educação infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica.

Apesar das conquistas da educação infantil, existe um distanciamento entre a legislação e a realidade do nosso País. Na percepção de Campos (2005), esse contraste acompanha a nossa trajetória política e cultural e aponta alguns pontos que contribuem para essa separação. O primeiro deles refere-se aos nossos

---

<sup>7</sup> Legião da Brasileira de Assistência.

dispositivos legais e a nossa prática de planejamento que traz diretrizes amplas e faltam mecanismos operacionais que possibilitem uma aplicabilidade efetiva na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais. O segundo aspecto são as diferenças entre a conjuntura econômica e política da época da Constituição de 1988 com a conjuntura pós-constituente (década de 1990),

[...] quando as políticas econômicas de ajuste, com suas consequências, como a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais, são implantados no país. Assim, o momento pós-constituente acaba sendo o momento de retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais. (CAMPOS, 2005, p. 28).

Rosemberg (2005, p. 64) ressalta as diferenças de cenário entre o período da Constituição de 1988, em que a sua promulgação se deu dentro de um contexto social e político diferente do momento histórico da aprovação e implantação da LDBEN, “[...] quando se alteram concepções de Estado e de política social. Assim, em decorrência de razões econômicas (globalização da economia) e de outras modificações sociais, como demográficas.” Segundo a autora, a década de 1990 também é marcada por mudanças na política da educação infantil, destacando-se a entrada “[...] do Banco Mundial entre as organizações multilaterais na definição de prioridade e estratégias, de modelos de política educacional.” (ROSEMBERG, 2005, p. 66).

Em síntese, podemos verificar que o atendimento à infância no Brasil foi marcado por ações inspiradas por interesses, e em alguns momentos vislumbrou o combate às questões familiares, noutros à saúde, à criminalidade e à educação, sendo, portanto, marcado pela superposição e fragmentação (KRAMER, 1995). Kulhman Jr. (2007, p. 183) problematiza sobre a polarização entre a função assistencial e a educativa, sendo a última considerada como

[...] o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã.

Em razão do exposto, destacamos a importância do professor de educação infantil conhecer o percurso histórico desta etapa da educação, bem como compreender as funções que ele assume, as quais estão relacionadas aos

interesses de grupos hegemônicos. Desta forma, constatam-se as contradições entre o discurso e a realidade, porquanto é solicitado que os professores relacionem o cuidar e o educar no cotidiano das práticas pedagógicas, no âmbito das instituições de educação infantil. Assim, pretendemos na nossa investigação desenvolver, com professoras da educação infantil, uma análise sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas no contexto das diferenças, considerando o fato de que a formação docente é elaborada historicamente antes e durante o caminho profissional do professor e preconiza a abordagem sócio-histórica.

### **1.3 Práticas pedagógicas na educação infantil**

No Brasil existe legislação avançada no segmento da educação infantil, destacando-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Apesar dessas conquistas, algumas pesquisas, como a de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) revelam que as instituições de educação infantil se encontram em fase de transição, em que concepções antigas e preconceitos marcados por uma história de colonização e escravidão ainda continuam presentes na rotina e nas práticas pedagógicas advindas de ideias assistencialistas, convivendo e resistindo às propostas oficiais, que apresentam uma ideia de criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade.

No nosso entendimento, uma transposição didática adequada ao referencial teórico dos documentos oficiais deve estar ligada a uma discussão que se intensificou nos anos 1990 e se refere à qualidade do atendimento destinado às crianças de zero a seis anos. Este aspecto é alvo de estudo de pesquisadores (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2002; PASCAL; BERTRAM, 1999; ZABALZA, 1998), na discussão da ideia de que não basta apenas garantir o direito à escolarização de crianças em idade pré-escolar, mas também é necessário elevar a qualidade dos serviços educacionais prestados nas escolas de educação infantil, a fim de possibilitar um atendimento de qualidade. Para tal, faz-se necessário investir na formação dos profissionais que atuam com as crianças desta faixa etária.

Trabalhar a prática pedagógica no contexto das diferenças no segmento da educação infantil passa pelas concepções e representações que os professores

elaboram sobre as crianças e a primeira infância. Baseados nesta questão, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 16) argumentam que as concepções são diversas e percebem a criança como

[...] um reprodutor de conhecimento e cultura, uma *tábula rasa* ou um vazo vazio, necessitando ser preenchido com conhecimento e ser “preparado” para aprender e para a escola; como natural, seguindo os estágios de desenvolvimento biologicamente determinados e universais; como inocente, desfrutando a idade dourada da vida, não corrompido pelo mundo; ou como um fator de suprimento na determinação da força de trabalho.

Os autores ressaltam ainda que tais concepções produzem uma criança individualizada, passiva, incapaz e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas correspondem a tais ideias.

Podemos perceber o tratamento dado às crianças pequenas ao longo da história do atendimento à infância, concebendo-as como carentes e com muitos défices a superar. Com a Constituição de 1988, a criança passou a ser vista e reconhecida como sujeito de direitos. As publicações do MEC dos respectivos documentos Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994b); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994c); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1997) e Subsídios para credenciamento e funcionamento de Educação Infantil (BRASIL, 1998b) contribuíram e reforçaram uma concepção de criança como sujeito de direitos, histórico, competente, ativo e capaz.

Essa visão da criança ativa e interativa está ancorada nas teorias do desenvolvimento de Piaget (1962, 1978), Vygotsky (1994) e Wallon (1995). Muitos estudiosos também defendem esta concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã e competente (MACHADO, 2001; ZABALZA, 1998), em que são contemplados nos documentos oficiais mais recentes como Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Acreditamos que, para se considerar as diferenças na sala de aula, é importante reconhecer as crianças como psicologicamente competentes e socialmente indefesas e que elas têm características específicas decorrentes do seu estágio de desenvolvimento e dos seus processos de crescimento. Na perspectiva de alguns estudiosos (MEDINA REVILHA, 1993; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; ZABALZA, 1998), essas características referem-se à globalidade e à vulnerabilidade

da criança desta faixa etária. De acordo com Oliveira-Formosinho (2001, p. 82), a globalidade da educação da criança “[...] reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve.” Portanto, a criança da educação infantil é um sujeito *não setoriável*<sup>8</sup>, ela se desenvolve de forma integrada e em todos os aspectos afetivo, emocional, social, motor e cognitivo. No que se refere à vulnerabilidade, a criança é um ser frágil e indefeso em relação a condições adversas de cuidado e educação. Portanto, ela necessita desde cedo de cuidados constantes, tanto físicos quanto psicológicos, o que origina por um longo tempo a sua dependência do adulto, para que possa satisfazer as suas necessidades. Desse modo, o professor da educação infantil necessita de um saber-fazer que, por um lado, reconheça estas características das crianças, a globalidade e a vulnerabilidade social, e, por outro lado, “[...] reconheça as suas competências sócio-psicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade.” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 83).

As especificidades da faixa etária e também os objetivos da educação infantil constituem-na, por excelência, num segmento que possibilita o trabalho com a diversidade dos alunos. Entende Figueiredo (2004, p. 187) que a educação infantil

[...] é propícia às interações efetivas entre as crianças, pelas trocas que se estabelecem entre elas e com o meio... Este período é a porta de entrada da inclusão escolar, ou seja, é um período privilegiado para o exercício da liberdade e do respeito à individualidade e à diferença do outro.

Respeitar a individualidade quando se trabalha em grupo é uma questão ainda complexa, que requer pensar atividades que respondam aos diferentes interesses e que permitam trabalhar em níveis diversos na mesma sala. Desse modo, pensamos que transformar o discurso da educação para a diversidade em uma prática pedagógica inclusiva na educação infantil é um desafio que se vincula também à qualidade do atendimento às crianças.

Mesmo com o aumento significativo no número de crianças que ingressam na educação infantil, conforme revelam as estatísticas<sup>9</sup>, o acesso a este

---

<sup>8</sup> “Setoriável”. Zabalza (2001) liga este aspecto à globalidade pessoal da criança, que não se trata de um desenvolvimento especializado, mas sim integral.

<sup>9</sup> O censo de 2010 aponta a creche como a etapa de maior crescimento em relação ao número de matrículas da educação básica, apresentando um crescimento de 9%, o que corresponde a 168.290 novas matrículas. Em 2010, as matrículas somaram 2.064.653, enquanto, em 2009, o censo registrou 1.896.363. Comparando com o início dos anos 2000, o crescimento ultrapassa 79%. Com a reorganização da pré-escola, que atende crianças de quatro e cinco anos, e a implantação do ensino fundamental de nove anos, o censo registrou 4.692.045 matrículas em classes de pré-escola. A queda de 3,6% com relação a 2009 é atribuída à implantação do ensino fundamental de nove anos. Em 2009, a pré-escola teve 4.866.268 alunos.

segmento de ensino no quadro da realidade brasileira não é igualitário, pois as crianças de famílias com rendas mais elevadas são brancas, suas mães têm escolaridade mais alta, moram e trabalham na zona urbana, estão matriculadas em números superiores às de famílias mais pobres, negras, com mães de escolaridade baixa e/ou residentes na zona rural (KAPPEL, 2005). Sobre essas disparidades de acesso em relação a etnia, cor, raça, faixa etária, renda familiar, escolaridade dos pais, entre outras, Vieira (2010) aponta que este aspecto é bastante referendado nas pesquisas sobre a oferta de educação infantil no nosso País. A autora assinala, ainda, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009 (IBGE, 2010)<sup>10</sup>, que é na variável da faixa etária que se revela a maior desigualdade, pois se verificou um aumento de acesso à pré-escola, para crianças de quatro anos de idade e taxas mais baixas para as crianças menores de três anos.

A desigualdade de acesso às creches também se revela em relação à renda das famílias, uma vez que a frequência de “[...] crianças pertencentes às famílias com renda per capita de até meio salário mínimo (12,4%) foi 3,2 vezes menor do que a de crianças pertencentes a famílias com renda de três ou mais salários mínimos mensais (39,5), em 2008.” (VIEIRA, 2010, p. 818). Outras diferenças significativas foram encontradas também na frequência das crianças de zero a três anos em relação à cor, sendo que as crianças negras representam 15,5% e as brancas tiveram um percentual superior a 22%, em 2008. Em relação ao atendimento da população infantil da zona rural e urbana, 6,4% das crianças entre zero e três anos foram atendidas, e área urbana 19,6% estão na creche. Na perspectiva de Vieira (2010, p. 817), essas disparidades “[...] concorrem para penalizar as crianças mais novas, as mais pobres e as não brancas.”

É necessário lembrar que, apesar das novas diretrizes para a educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas não conseguem traduzir as concepções teóricas que lhes servem de apoio, pois o ensino nesta etapa da escolarização ainda está embasado nas cópias, na memorização e nas repetições. Os conteúdos são fragmentados e descontextualizados, cabendo às crianças apenas reproduzir o que os professores esperam delas. Percebe-se um viés nos

---

<sup>10</sup>Em 2001, somente 10,6% das crianças de zero a três anos frequentavam creches. Entre 2001 e 2008, o atendimento de crianças em creche cresceu apenas 8,7, alcançando 18,1%, resultado muito distante para o alcance da meta do PNE (2001), de terem matriculadas 50% das crianças de 0 a 3 anos, em 2010.



métodos e nos conteúdos voltados a preparar as crianças para as aprendizagens instrumentais do ensino fundamental. Leitão (2002), ao realizar uma investigação sobre a prática pedagógica de uma docente do segmento da educação infantil no Município de Fortaleza, constatou que a prática pedagógica desenvolvida pela professora é marcada pela repetição de atividades, pela transmissão oral e repetitiva dos conteúdos, pela ausência de trocas cognitivas e afetivas, pela falta de planejamento, pela pouca importância conferida à brincadeira e pela centralidade de sua atuação. Esse aspecto traz uma diminuição ou até mesmo uma ausência de outras experiências tão necessárias a esse segmento, como a brincadeira, a criatividade, a expressão artística, a experimentação, predominando o trabalho diretivo com todo o grupo. Dessa forma, não são fomentadas as interações nem a colaboração entre as crianças, bem como autonomia pessoal, aspectos fundamentais numa prática pedagógica que considera as diferenças da sala de aula. Acreditamos que estas dificuldades dos professores da educação infantil podem se vincular às diversas fases da história da educação brasileira, as quais anunciam mudanças fundamentais na maneira de ensinar e de aprender, sob a égide das novas concepções como as da Escola Nova, o Construtivismo e o Sociointeracionismo, as quais provocaram ações voltadas para a formação dos professores, na tentativa de conhecer e se apropriar de um saber que possibilita outra visão para a prática pedagógica. Um projeto de extensão envolvendo a formação docente intitulado de Programa de Educação Continuada para Professores de Educação Infantil, PECEI, com carga horária de 120h horas/aula, constatou que as principais dificuldades dos docentes na apropriação dos conhecimentos teórico-práticos durante o curso e em suas práticas diárias foram as seguintes: visão de infância, desenvolvimento, aprendizagem, realidade dos alunos, conteúdos e metodologias, entre outros.

Por outro lado, os professores adotam primeiramente uma apropriação das teorias que professam, mas a prática e as rotinas são, na maioria das vezes, rígidas

[...] e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa se adaptar a uma nova realidade, ou seja, longe do convívio com seus familiares, de sua casa, de seus brinquedos. Como deve ser, a criança precisa sentir-se bem na escola de educação infantil, pois, como já foi dito, lá é o local onde permanece o dia todo, com um adulto, que no primeiro momento é um estranho para ela. Se não houver mudanças na rotina, a mesma também

desconsidera o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo. (BRASIL, 1998a, p. 73).

Com base nessas dificuldades apresentadas no fazer pedagógico dos docentes da educação infantil, tomando como base a trajetória histórica desta etapa de educação, julgamos relevante desenvolver um estudo, visando a investigar a prática pedagógica com vistas a atender as diferenças da sala de aula na educação infantil.

As instituições destinadas às crianças de zero a seis anos e suas práticas pedagógicas são caracterizadas por discursos dominantes na sociedade em que estão inseridas, incorporando ideias e concepções que prevalecem em um dado momento, em determinada sociedade. Mais recentemente, o cuidado em relação à educação infantil se intensificou, surgindo, inclusive, novos paradigmas. Assim, aflora outro campo de saber, ainda em formação, a Pedagogia da Infância, conceituada por Eloísa Rocha (1999, p. 69), como

[...] um conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma «didática» da educação infantil, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

A autora aponta para a necessidade de estabelecer a diferença entre as pedagogias da educação infantil e as do ensino fundamental. As primeiras “[...] são constituídas de relações educativas entre crianças-crianças-adultos [...]”, mediante o afeto, a expressão, a sexualidade, as brincadeiras, as diversas linguagens, entre outras, desde o espaço de convívio, respeitando as relações sociais, culturais e familiares. Já as pedagogias do ensino fundamental se baseiam, principalmente, no ensino, priorizando a transmissão do conhecimento e considerando a sala de aula como um espaço privilegiado, vendo a criança como um aluno. Estudo desenvolvido por Bonetti (2004) pretendeu identificar o reconhecimento e o tratamento dado à docência na primeira etapa da educação básica nos documentos Referencial para a Formação de Professores – 1998 (RFP/1998), Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior (Proposta/2000) e Parecer do Conselho Nacional de Educação N.009/2001 (Parecer 009/200). Revelou que, apesar de constar nos referidos documentos o

reconhecimento de uma especificidade dos profissionais da educação infantil, no entanto, este se constitui como uma adaptação à docência do ensino fundamental.

Para diminuir a distância entre o discurso inovador preconizado nos documentos oficiais e as práticas pedagógicas, se faz necessário investir na formação continuada do corpo docente da escola, tendo um foco nas práticas destes profissionais, oriundo do levantamento de suas práticas e das suas necessidades formativas, isto é, privilegiando os saberes da experiência, um projeto de formação que conduza à melhoria, promovendo mudanças dessas mesmas práticas, uma vez que a transformação do fazer pedagógico produzirá também um impacto junto aos alunos.

#### **1.4 Formação dos professores da educação infantil**

Estamos vivendo um momento histórico muito propício para a reflexão e a ação a favor da primeira infância, pois cada vez mais a educação e o cuidado das crianças desta faixa etária são tratados como assuntos de relativa prioridade nos órgãos públicos, organizações da sociedade civil, organismos internacionais e por um número crescente de países.

Em relação à formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) determina, no artigo 62, que para atuar na educação básica é necessário nível superior. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) estabeleceu como meta um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil para garantir a todos os profissionais deste segmento a formação exigida, estabelecendo um prazo de cinco anos, para formação em nível médio, e dez anos, para nível superior. O Censo do Professor de 2003 (INEP, 2003) mostrou que a proporção de docentes com formação em nível superior com licenciatura cresceu na média nacional, sendo 37,2% nas creches e 45,5% nas pré-escolas, num total de 95.643 e 240.543 docentes. Julgamos que este crescimento configura uma conquista no que se refere a qualidade do atendimento na educação infantil (VIEIRA, 2010).

Apesar das conquistas há pouco assinaladas, no Brasil, o profissional responsável pela educação da criança pequena ainda apresenta uma qualificação profissional não satisfatória, o que expõe os profissionais da educação infantil a uma fragilidade, como categoria profissional. Percebe-se também que há por parte da sociedade e dos próprios professores uma desvalorização do docente da primeira

etapa do ensino básico que, historicamente, tinha como requisitos essenciais qualificações como paciência, afetividade, abnegação, sensibilidade, mais do que estudo e o preparo profissional (BRASIL, 1999a). Não é por acaso também que as professoras em muitas realidades ainda são chamadas de “tia”, revelando uma concepção de que a escola é uma extensão da família, descaracterizando a profissão de professor.

Preocupados com essa situação, pesquisadores brasileiros (CERISARA, 2002; CRUZ, 1996; MACHADO, 1998, 1999; SCARPA, 1998) proclamam a necessidade de definir a especificidade e formação do professor da educação infantil.

Nesse sentido, Cruz (1996) aponta alguns aspectos importantes que contribuem para a baixa qualificação do profissional da educação infantil no nosso País, porquanto

[...] ainda estamos muito longe de podermos contar com um corpo de profissionais realmente competentes atuando nas diversas instituições públicas ou privadas espalhadas pelo país. A grande maioria dos que possuem escolaridade mais elevada (mesmo que não tenham se beneficiado com estudos especializados na área) assumem postos de direção, coordenação, supervisão ou assessoria, enquanto não se exige quase nada em termos de formação daquela que mais tempo passa com as crianças e que exerce influência considerável sobre seus processos de socialização, construção de conhecimentos, formação de personalidade. Via de regra, essa profissional pode contar apenas com os saberes oriundos das suas vivências enquanto membro de um determinado grupo social e o que vai conseguindo acumular (em geral, sem as condições de reflexão e sucessão que favoreceriam o seu enriquecimento) ao longo da sua experiência de trabalho, tornando-se a executora do planejamento (quando este existe) pensado por alguma instância superior. Assim, soma-se à cisão entre quem cuida e quem educa a cisão entre quem planeja e quem executa. (CRUZ, 1996, p. 83).

Por sua vez, Cerisara (2002), em pesquisa envolvendo profissionais de educação infantil, composta basicamente de mulheres, revelou que estas desenvolvem saberes e práticas que permitem o exercício da função sem ter constituído habilidades e competência para tal, em outras palavras, baseadas no senso comum e, “[...] por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares de ajuda ou acessórios, o que contribui para a sua desvalorização.” (CERISARA, 2002, p. 106).

Acreditamos que a qualidade do atendimento na educação infantil passa pela qualificação de professores e esta ação requer uma identidade profissional e o desenvolvimento de uma competência que leve em consideração as particularidades

desse período da vida humana. É preciso também dar ao segmento da educação infantil o seu caráter próprio e singular, que deve ter uma identidade própria, que se diferencia dos demais e, durante essa etapa, é necessário considerar os eixos que lhe conferem uma unidade e sentido. Para Katz e Goffin (1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2002), as especificidades do trabalho docente neste nível de ensino, são: 1) trabalho de âmbito alargado, porque se deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades da criança; 2) diversidade de trabalhos, missões, ideologias; 3) a vulnerabilidade da criança; 4) trabalho que exige foco na socialização e importância da relação com os pais; 5) questões éticas que revelam a vulnerabilidade da criança; e 6) a necessidade de um currículo integrado.

Dessa maneira, é importante assinalar para as práticas adotadas nos cursos de formação inicial, em relação a sua disciplinaridade e inviabilidade para a educação infantil, uma vez que apresentam currículos compartimentalizados, além da ausência de conteúdos específicos da educação infantil como a brincadeira, o currículo de zero a três anos, desconsiderando também a polivalência do professor, tomando como base uma formação na disciplinaridade. Tais aspectos revelam pouca clareza do perfil profissional do professor da educação infantil, o que reflete na organização curricular, traduzindo-se em cursos enciclopédicos, fragmentados e distantes das práticas pedagógicas (KISHIMOTO, 2005).

Na decodificação de Kishimoto (2005), a formação profissional no interior das universidades, com ênfase na disciplinaridade, produz muitos efeitos na formulação dos currículos para a educação infantil.

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. As formações dificilmente ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar e etc. seja estimulado. (KISHIMOTO, 2005, p. 108).

Nessa perspectiva, a autora levanta o seguinte questionamento: “Como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de forma integrada, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos?” (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

Outra crítica pertinente apontada por Kishimoto (2005, p. 109) aos cursos de formação profissional refere-se ao tratamento dado às práticas pedagógicas, enfatizando mais a tradição *verbalista*, colocando o aluno em formação em contato

com livros, “[...] mas pouco se vai a realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem.”

Instaura-se, com efeito, o desafio de pensar a formação do educador infantil, sobretudo na perspectiva de formação de um profissional que, segundo Moss (2002, p. 246-247),

[...] reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente duas próprias imagens da criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança mas, também, aprendendo com ela.

Para tal, é preciso considerar que, além da formação inicial, é importante pensar na formação continuada de todos os profissionais que atuam na educação infantil, bem como elaborar uma política de formação continuada mediante a qual se possam definir os tempos e as atividades a serem desenvolvidas, dentro da carga horária dos profissionais, conforme preconiza a LDBEN/96. Kramer (2002) fala sobre o trabalho educativo a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil e sua vinculação com as condições de trabalho do profissional que o desenvolve. Sendo assim, compreendemos que a formação do professor das crianças pequenas pode acontecer nas próprias instituições. Tal concepção está respaldada em Kramer (2002, p. 124) ao elucidar que “[...] um dos lugares privilegiados da formação precisa ser cada unidade (escola, creche e pré-escola), com grupos de discussão da prática, com horários para estudo e leitura, a fim de fortalecer cada unidade.” Nessa mesma perspectiva, Freire (1996, p. 44) argumenta que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Por outro lado, percebemos que muitos professores são capazes de repetir um discurso teórico inovador. Suas práticas, no entanto, nem sempre se sustentam nas concepções que professam, mas nas suas experiências como educandos ao longo de suas trajetórias, o que deflagra a força da memória escolar em contraposição às necessárias reflexões e superações.

Nessa concepção, Tardif (2002) justifica que os professores são trabalhadores que permaneceram muitos anos mergulhados em seu espaço de trabalho, antes mesmo de iniciarem o seu percurso profissional. Essa imersão se manifesta “[...] através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de

crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo.” (TARDIF, 2002, p. 261). Portanto, grande parte dos seus conhecimentos sobre como ensinar, acerca de como os alunos aprendem, a respeito dos papéis dos professores, advém da sua história de vida escolar.

Outro aspecto para o qual o referido autor chama atenção na formação dos docentes é que o saber dos professores é de natureza social, portanto, é “[...] adquirido no contexto de uma socialização profissional”, isto é, nas relações que os profissionais estabelecem nos diversos contextos em que participam, e, assim, modificam, incorporam, adaptam suas crenças e valores, “[...] em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional, onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 14).

Por sua vez, as funções atribuídas ao professor deflagram atualmente uma nova cultura profissional, pois não se restringem somente ao campo da docência, ampliando-se. E, para atender os novos desafios expressos às novas funções do professor, faz-se necessária uma interlocução na sua atuação. Este processo de ação/reflexão/ação, que deve ser produzido no professor, traz também para a discussão a necessidade de um novo papel para os coordenadores, orientadores, diretores, já que estes devem ser as pessoas que atuam na formação continuada dentro da instituição. É o que se denomina atualmente de professor reflexivo. Esta ideia chegou ao Brasil na década de 1990, com os estudos de Schön (1992). Esse autor nos proporcionou uma reflexão e nos deu pistas de uma nova perspectiva para a formação de professores. Partindo dos conceitos fundamentais da prática pedagógica como o conhecimento na ação e reflexão na ação e sobre a ação, ele defende o desenvolvimento de profissionais práticos e reflexivos. As ideias de Schön tiveram uma grande aceitação por parte dos educadores e suscitaram outros estudos sobre os pressupostos, fundamentos e características do professor reflexivo.

Na compreensão de Contreras (2002), o professor reflexivo é o profissional que reflete na ação, considerando também todos os aspectos que a envolvem e que interferem na prática pedagógica do professor. Desta forma, não se trata apenas de desenvolver a prática reflexiva, mas também de compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela se realiza e a que interesses ela poderá servir.

Alarcão (2003) traz a perspectiva do homem reaprender a pensar e a aprender, uma vez que refletir não é um ato mecânico e deve ser entendido de forma coletiva e em seu decurso histórico e dentro de um processo voltado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

Esta concepção de professor reflexivo ganha espaço e é difundida nos projetos de formação continuada de professores, exigindo uma atitude investigativa, ou seja, que reflète sobre a sua prática, de forma que estes possam tomar decisões adequadas aos seus objetivos educacionais. O professor deve tomar decisões na escola sobre o que, quando e como ensinar.

O discurso adotado atualmente exige mudança nas funções atribuídas aos professores. Na nossa investigação, trazemos dois aspectos que auferem uma nova posição do professor de educação infantil. O primeiro considera o aspecto das novas diretrizes e princípios preconizados para a educação infantil, os quais diferem das práticas desenvolvidas ao longo dos tempos nesta etapa de ensino, apontando para uma nova concepção de infância e de criança. O segundo aspecto diz respeito à prática pedagógica que considera as diferenças da sala de aula. Esses pontos indicam a importância de um repensar do fazer pedagógico da educadora. Para tal, é preciso repensar a formação docente no âmbito da escola, e o papel do professor como sujeito aprendente. Nesta perspectiva, é importante também que a escola seja reconhecida como o local de formação de seus profissionais e que contribua e valorize os saberes produzidos pelos professores (KRAMER, 1989; NASCIMENTO, 2003).

Os documentos oficiais que apontam para a formação dos professores do ensino básico, como os Referenciais para a formação de professores (1999) e a Proposta de diretrizes para formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior (2000), apontam, como um aspecto relevante para a docência, o de considerar a diversidade das crianças, com vistas a estimular conhecimentos que possibilitem responder às diferentes questões surgidas no cotidiano. Os documentos abordam o trabalho com a diversidade das crianças, como um elemento preponderante a ser considerado na adaptação de estratégias para viabilizar as aprendizagens pensadas na reforma da educação básica (BONETTI, 2004).

Apesar, no entanto, de ser preconizada em forma de lei e estar difundida nos discursos oficiais e nos projetos de formação continuada de professores,



trabalhar com a diversidade da sala de aula não é ainda realidade em todas as escolas brasileiras. Existe ainda uma distância considerável entre o que preconizam as diretrizes do MEC e a prática pedagógica dos docentes, fato que evidencia a dificuldade em trabalhar numa perspectiva que considere a diferença dos seus alunos.

Mantoan (2006, p. 24) amplia essa discussão e aponta alguns entraves para efetivar a reconstituição da escola brasileira sobre estes novos olhares educacionais:

Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo: a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

A autora argumenta, ainda, que as dificuldades manifestadas pelos professores sobre como tratar, pedagógica e didaticamente, as diferenças na sala de aula decorrem da resistência dos docentes, os quais, apesar de entenderem a proposta de uma escola inclusiva, pretextam que esta seja impossível de se efetivar na sua prática. Segundo a autora, isto é consequência de uma visão funcional concernente ao ensino, e, neste caso, se rejeita tudo o que represente uma ameaça de romper com um esquema de trabalho que aprenderam a aplicar em suas salas de aula.

Pesquisas recentes (BARROS, 2009; CAPELLINI, 2004; FIGUEIREDO, 2002, 2004; GIARDINETTO, 2009; JESUS *et al.* 2004; LUSTOSA, 2009; MACHADO, 2009; MANTOAN, 2002; MELLO, 2008; MENDES, 2009; OLIVEIRA, 2009; PLETSCHE, 2009; SILVEIRA, 2009) apontam que os docentes exibem dificuldades em trabalhar pedagogicamente com as diferenças ante os alunos com algum tipo de dificuldade, e, inclusive, muitos revelam não acreditar em suas capacidades de mudar esse quadro.

Pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2004) confirma este aspecto. O estudo foi realizado em creches comunitárias e escolas públicas de educação infantil, localizadas em Fortaleza (71 instituições), e procurou retratar um panorama sobre a qualidade do atendimento oferecido às crianças de zero a seis anos, verificado desde a infraestrutura até às ações pedagógicas. Na referida

investigação, uma das perguntas do questionário interrogava se a criança com deficiência era aceita na instituição: 66,2% dos entrevistados responderam negativamente, justificando-se em argumentos como a falta de infraestrutura da escola e também por ela não ter profissionais especializados para trabalhar com essas crianças. Dessa população, 61,7% correspondiam à escola pública e 38,3% à rede de ensino particular. A pesquisa revela que à rede pública, que deveria responder pelo atendimento de todas as crianças, era justamente a que estava apresentando maior omissão no atendimento ao direito de todas as crianças estarem na escola.

Outro estudo de relevância para o nosso tema foi a pesquisa de Lustosa (2009)<sup>11</sup>, que investigou, na mesma instituição na qual realizamos o nosso estudo, os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas das professoras do ensino fundamental que atendessem às diferenças de todos os alunos, favorecendo a inclusão no sistema regular, principalmente dos alunos com deficiência. Os resultados evidenciaram que, com as intervenções realizadas, as principais mudanças das professoras aconteceram no âmbito das práticas pedagógicas, localizando-se nas formas de organização e gestão da classe, no desenvolvimento de atividades diversificadas e diferenciadas, na adoção da modalidade didática de projetos e na implementação dos princípios da aprendizagem cooperativa.

A inclusão não é somente um propósito que pode ser alcançado, mas também uma jornada com objetivos, que envolve todos os membros da comunidade escolar, portanto, durante este percurso, os professores também irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades sobre as experiências que já têm, com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem.

Com efeito, para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é importante envolver todos os atores da instituição escolar. Com suporte nessa premissa, evidenciamos a pesquisa de Silveira (2009), que, juntamente com a pesquisa GAD, desenvolveu um trabalho junto à gestão escolar com a finalidade de desenvolver, em parceria com a escola, uma experiência de intervenção que considerasse a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição

---

<sup>11</sup>A pesquisadora compôs o grupo de investigadores da pesquisa do GAD e foi responsável pelas práticas pedagógicas no ensino fundamental. Os resultados apresentados são referentes a sua tese.

de uma gestão coparticipativa. O estudo constatou algumas mudanças importantes, a saber: a criação da cultura do acolhimento a todos os alunos por parte da gestão da escola; reforço de ações no âmbito da gestão participativa; investimento na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na infraestrutura da escola; e decisões e investimento na formação dos professores e membros a equipe da gestão.

No dizer de Mittler (2003, p. 35), a inclusão também “[...] implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.”

Desta forma, é importante considerar a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica.

Com base nestes princípios, verifica-se a necessidade de olhar para os professores também como aprendentes, e levar em conta as diferenças que compõem o corpo docente da escola. É neste lugar que ele avança no modo de produzir a sua ação e, assim, vai transformando a sua prática.

Compreendemos que é fundamental considerar o ponto de vista de cada professor em formação continuada e respeitar as diferenças de percursos de cada um deles, pois, apesar de estes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, entre outras. Portanto, não se pode esperar que, na formação continuada dos professores, todos desenvolvam no mesmo ritmo e no mesmo nível todas as competências necessárias ao trabalho profissional.

Dentro dos preceitos da escola inclusiva, é importante valorizar a formação dos professores inscrita no espaço coletivo, o que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas que privilegiem aspectos teóricos, práticos e atitudinais.

Acreditamos que um dos fatores mais evidenciados como possível empecilho para a inclusão efetiva é a falta de uma formação dos professores

fundamentada nos princípios da educação inclusiva, pois se a educação inclusiva traz um novo paradigma, é fundamental que a formação dos professores também seja apoiada nesse pressuposto. Por outro lado, dados da pesquisa GAD (2008), evidenciaram que o convívio do professor com o aluno com deficiência em sala de aula do ensino comum contribuiu para um redimensionamento de concepções positivas dos professores a respeito das possibilidades de aprendizagem e interação dos alunos com deficiência nesse espaço de convivência. A presença do aluno com deficiência na sala parece ser um elemento que contribui para a mudança da visão de professores quanto às possibilidades de aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, suscitamos a seguinte questão: como o professor pode redimensionar sua prática pedagógica voltando o seu olhar para as diferenças dos seus alunos, se durante o seu percurso de formação profissional não foi sensibilizado nem teve contato com essa nova forma de pensar e abordar as diferenças? Com base nesse questionamento, julgamos importante investigar e trabalhar com os professores da educação infantil elementos da prática pedagógica que tratam das diferenças das crianças, uma vez que o acesso à educação se inicia nesta etapa, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global da criança.

Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em complemento à ação da família, é importante referir que, para se efetivar esse direito de fato, se faz necessário investir nas políticas públicas e, principalmente na formação dos profissionais da educação infantil.

No que se refere à formação docente, apesar de a nova LDBEN/96 preconizar a mesma formação para os professores dos segmentos de ensino variados, é importante se pensar num perfil de educação mais adequado às características dos alunos em diferentes fases de desenvolvimento. Na educação infantil, atualmente, pesquisadores e autores enfatizam a importância de se pensar a criança de forma integrada, sem privilegiar um aspecto do seu desenvolvimento em detrimento de outros (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; ROCHA, 1999; SARMENTO, 1997; ZABALZA, 2001). Desse modo, o trabalho docente neste segmento traz especificidades que diferem dos outros níveis de ensino.

Dias (1997), em pesquisa intitulada de *Protagonistas da educação infantil*, investigou sobre os saberes fundamentais dos professores da educação infantil e

apontou que estes docentes necessitam ter um conhecimento aprofundado de si próprios e da criança, bem como o domínio de conhecimentos culturais e científicos, desenvolvendo as capacidades de observação e reflexão, de articulação entre teoria e prática e de trabalho em cooperação.

Supondo, de saída, que o professor necessita assumir e saber lidar com as diferenças dos seus alunos, pesquisas apontam a necessidade de melhoria na formação de professores como condição básica para inclusão de todos os alunos (BUENO, 2001; CARNEIRO, 1999; GLAT, 2002; PLETSCHE, 2009).

A compreensão do conceito de diferença envolvendo as práticas educativas e a formação docente é bastante complexa em virtude da quantidade de paradigmas, orientações e perspectivas e das mudanças na sociedade atual. Apesar destas dificuldades, cremos que, dentro da escola, poderá acontecer uma mudança com vistas a favorecer a todos os alunos poderem dividir um espaço de aprendizagem, interação e cooperação, no qual professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima a aprendizagem e a vida social escolar.

A respeito da complexidade que envolve a prática pedagógica e a formação docente, Zabala (1998), assevera que isto decorre do fato de o fazer pedagógico obedecer a muitos determinantes, que por sua vez têm sua justificação em parâmetros, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios etc.

O autor também argumenta que a prática deve ser compreendida como reflexiva, pois

[...] a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. (ZABALA, 1998, p. 17).

O autor ressalta, pois, que a prática pedagógica precisa ser compreendida como reflexiva e não apenas como resultado do momento “[...] em que se produzem os processos educacionais na aula, mas tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional.” (ZABALA, 1998, p. 17). Deste modo a prática educativa só pode ser entendida com

base em uma análise que leve em consideração as intenções, expectativas e avaliação dos resultados.

Estamos ciente de que a instituição escolar deve promover espaço e tempo para que a formação continuada aconteça permanentemente, e que a matéria-prima para as reflexões seja o cotidiano das ações pedagógicas da própria escola. Sendo assim, pensamos que é por meio da reflexão sobre o seu fazer pedagógico que o professor poderá, de forma compartilhada e com interlocução, trazer aspectos da sua prática pedagógica, isto é, porque ele age na sala de aula de determinada forma, para em seguida buscar outras maneiras e concepções de aprender e ensinar.

Com esteio no que foi exposto, esta pesquisa aponta para a necessidade de se pensar de que modo a escola pode desenvolver práticas pedagógicas em um contexto de respeito às diferenças das crianças. Com efeito, as questões expressas na sequência orientaram a nossa pesquisa.

- Quais os princípios norteadores de uma prática pedagógica que atente para as diferenças das crianças, favorecendo a inclusão de todas elas na escola regular?
- Quais os fatores que os impedem e os que facilitam o processo de mudança das suas práticas pedagógicas?

Com origem nas reflexões e na problemática ora descrita, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa, na sequência delineados:

### **1.5 Objetivo geral**

Investigar, considerando as diferenças das crianças, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.

### **1.6 Objetivos específicos**

Identificar práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos professores, voltadas para a inclusão de todos os alunos.

Refletir e analisar, em cooperação com as professoras, práticas que orientam a gestão da sala de aula numa perspectiva inclusiva.

Analisar a relação entre a ação pedagógica e a formação de professores, levando em conta a especificidade do contexto escolar e as diferenças das crianças.

### **Apresentação do trabalho**

Para analisar a temática do nosso estudo, este trabalho foi organizado em seis capítulos, incluindo a Introdução e as Considerações Finais, como segue.

No capítulo introdutório, situamos o tema, tendo em vista o nosso percurso pessoal e profissional, as discussões e as pesquisas atuais, apresentamos o problema, as questões e objetivos do estudo.

No capítulo dois, trazemos os aportes teóricos principais que fundamentam a nossa análise: a teoria da mudança; a teoria do desenvolvimento do ser humano respaldado em Piaget, evocando os conceitos de equilíbrio como mecanismo interno do desenvolvimento; a teoria socioconstrutivista representada por Vygotsky, trazendo os conceitos de sua teoria, estabelecendo uma relação destes conceitos com a formação docente; o papel do conflito cognitivo Doise e Mugny (1981) e a importância do questionamento na perspectiva de Lafortune, sendo um dos elementos preponderantes para provocar o conflito sociocognitivo.

No capítulo três, caracterizamos a abordagem metodológica, pesquisa-ação apoiada no referencial de pesquisa colaborativa, o que nos possibilitou a análise das práticas pedagógicas das professoras da educação infantil. Exibimos uma descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados para o levantamento de dados, bem como indicamos o campo de pesquisa e os sujeitos da investigação.

Os capítulos quatro e cinco se destinam à análise dos dados. No segmento quatro, descrevemos e analisamos as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil nos aspectos que se relacionam com a gestão e a organização do fazer pedagógico, perante o desafio de se considerar a diferença como um princípio educativo. Discutimos a prática dessas professoras, focalizando as ações diretas dos processos educacionais por elas desenvolvidos. No módulo cinco, examinamos as práticas pedagógicas das professoras numa perspectiva da pedagogia da participação, a qual apresenta uma modalidade da gestão participativa

que revela os seus avanços e recuos ao longo do processo de mudança e apropriação de outra forma do fazer pedagógico.

Nas considerações finais, destacamos os aspectos relevantes evidenciados mediante a análise a luz das teorias que nos deram sustentação para o estudo. Apontamos as dificuldades, avanços e recuos dos sujeitos no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.



## **2 CONSTRUÇÃO E MUDANÇA**

Neste capítulo, apresentaremos alguns teóricos que investigaram a teoria da mudança (CROZIER; FRIEDBERG, 1977; FRIEDBERG, 1993; FULLAN, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000, 2001; HARGREAVES, 2001; HARGREAVES; EARLY; RYAN, 2001; THURLER, 1994, 2001), bem como a teoria do desenvolvimento do ser humano com respaldo em Piaget e Inhelder (1978); Piaget (1962, 1978), considerando especialmente a equilíbrio como mecanismo interno do desenvolvimento e, em Vygotsky (1987, 1988, 1994); evidenciando a perspectiva sócio-histórica. Discutiremos também a teoria socioconstrutivista do desenvolvimento na perspectiva de Doise e Mugny (1981) e o papel do conflito cognitivo segundo La Fortune (2008), Lafortune, Martin e Doudin (2004), vivenciado no acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, uma vez que o nosso modelo metodológico, bem como os princípios de desenvolvimento do estudo, se respaldaram nessas abordagens. A teoria da mudança constitui um dos suportes teóricos desta tese, permitindo compreender as mudanças e resistências identificadas nas ações pedagógicas dos sujeitos da pesquisa. A prática pedagógica também é discutida neste capítulo como elemento central no favorecimento da mudança que permite a inclusão de todos os alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem de alunos com e sem deficiências na sala de aula do ensino comum. Abordaremos inicialmente a prática pedagógica e em seguida os outros itens há instantes mencionados.

### **2.1 Mudança de concepção e mudanças das práticas**

Para promover a inclusão escolar, se fazem necessárias, não somente, mudanças de concepções dos professores, mas também das práticas pedagógicas, de maneira que eles possam desenvolver um ensino e uma gestão de sala que atendam as diferenças de todos os alunos.

A prática pedagógica dos professores apresenta-se como um importante campo de interesse de muitos estudiosos que buscam compreender os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação escolar. Este tema é investigado sob diferentes prismas, a saber: as competências do professor e a integração do conhecimento subjacente do aluno (PERRENOUD, 2002); o professor

reflexivo-pesquisador (ALARCÃO, 2003; SCHON, 1992); Nóvoa (1995) reflexão sobre a experiência, trazendo o caráter formativo à experiência, rompendo com o modelo tradicional em que separa o eu pessoal do eu profissional; dos saberes necessários à docência (TARDIFF, 2002); da proposta de educação libertadora e prática política (FREIRE, 1996) e do reconhecimento da complexidade da educação e reflexão sobre a fragmentação das disciplinas (FAZENDA, 1998; MORIN, 2003).

Dentro destes paradigmas, a formação docente passa a ser vista desde a confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. Desta forma, a compreensão da prática pedagógica requer não apenas a aplicabilidade de modelos e técnicas, mas, sim, considerar o contexto da prática desenvolvida pelos professores, uma vez que estes profissionais planejam e tomam decisões que sustentam o seu fazer-pedagógico. Nesta perspectiva, a formação docente compreende os saberes teóricos e práticos do professor, para que possa mobilizá-los a fim de investigar a sua prática e, com suporte nela, formular novos saberes, num *continuum* que acontece no espaço individual e coletivo, tendo como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Zabala (1998), todas as ações que o professor executa na sala de aula interferem diretamente na formação dos seus alunos. Desse modo, a maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos e de ajuda, as expectativas depositadas e os materiais utilizados requerem decisões e concepções que veiculam determinadas experiências educativas. Assim, compreender a prática pedagógica

[...] exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. (ZABALA, 1998, p. 17).

É possível acentuar que o campo de intervenção pedagógica é rico e complexo, uma vez que a prática pedagógica exige o uso de alguns referenciais que possibilitem investigá-la e também questioná-la, ao mesmo tempo em que proporcionam os paradigmas de decisões que devam ser tomadas. Para o autor, a estrutura da prática,

[...] obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais

dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugido, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

Em face da complexidade que envolve a prática pedagógica, é importante considerar que os professores, independentemente do segmento de ensino e do nível em que atuam, “[...] são profissionais que devem diagnosticar o contexto do trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de conduzi-las no sentido adequado.” (ZABALA, 1998, p. 10). Então, a prática pedagógica deve ser vista como reflexiva, portanto, não pode ser reduzida apenas ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula, mas há de ser entendida desde a análise que leve em consideração as intenções, as expectativas e a avaliação dos resultados. “As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica.” (ZABALA, 1998, p. 17).

Saviani (1995, p. 17) compreende que o trabalho educativo faz parte do ato de ensinar e apresenta a seguinte definição,

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

Muitos autores (CERISARA, 1996; FOSNOT, 1998; OLIVEIRA, 1995) apontam para os elementos fundamentais da prática pedagógica, os quais devem dar espaço para o aluno formular as próprias perguntas, proporcionar investigações desafiadoras que ensejam ações colaborativas e contraditórias; incentivar o diálogo, a argumentação e a comunicação das ideias entre os alunos. É necessário dizer ainda que o referencial socioconstrutivista traz uma perspectiva para os fenômenos educacionais como processos em constante transformação dentro de um sistema mais amplo, considerando a realidade social e histórica de que fazem parte. Dessa perspectiva, esperam-se possibilidades de transformação pelas possibilidades geradas no processo de aprender e ensinar no qual os sujeitos se constituem como

seres pensantes e autônomos, condição essencial para construção de práticas inovadoras.

## 2.2 Mudança e inovação

A mudança envolve ruptura, perda de crenças, o que provoca inicialmente uma desorganização emocional e cognitiva e, gradativamente, uma reorganização desses elementos.

Na perspectiva de Thurler (2001, p. 18), os projetos de mudança fazem parte da nossa relação com o mundo e todo processo de mudança tem um custo, pois supõe

[...] novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certos hábitos, uma fase de mínima eficiência. Às vezes, os riscos são ainda maiores, nova identidade, nova inserção social, obrigação de encontrar novas marcas.

Em primeiro lugar, definimos e estabelecemos a diferença nos termos bastante utilizados e evidenciados na esfera educacional nos últimos 30 anos: mudança, inovação e reforma. Estes vocábulos têm um caráter polissêmico, plural e complexo, sendo, muitas vezes, empregados indistintamente. Compreender os conceitos envolvidos nestas palavras é de fundamental importância para a compreensão do nosso estudo, que envolve as práticas pedagógicas de professores do segmento da educação infantil.

Em função das mudanças econômicas, sociais e culturais ocorridas nos últimos anos, os *olhos* da sociedade se voltam à educação, principalmente ao que acontece no âmbito escolar. Esta preocupação se reverte em reformas educativas e trazem questões referentes à formação dos professores. Esta temática, atualmente, é objeto de relevância e chega às reformas educativas como uma das ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Com efeito, os princípios da formação de professores conferem o desafio de como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, porquanto o professor, no seu processo formativo, se prepara para dar conta de várias tarefas pressupostas ao seu âmbito profissional.

Conforme apontamos anteriormente, em decorrência de tantas mudanças, ser professor, atualmente, é mais complexo do que era há 50 anos. Esta

complexidade se amplia mais pelo fato de a escola ter dificuldade e falta de clareza sobre quais devem ser os seus objetivos. E essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que antigamente. Na perspectiva de Canário (2006), a complexidade que permeia o trabalho do professor nos dias de hoje, está atrelada a três fatores que se vinculam à educação no século XX.

[...] por um lado, a hegemonia da forma escolar; por outro lado, a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; por último, as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou sucessivamente, de um modelo de incertezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, marcado pela incerteza. (CANÁRIO, 2006, p. 13).

Outro aspecto que se soma a estes são as transformações vividas na sociedade pós-moderna, de cunho tecnológico, científico e cultural, que provocam mudanças na vida das crianças, jovens e adultos, modificando valores e padrões de comportamento.

Desta maneira, o discurso adotado atualmente exige mudança nas funções atribuídas aos professores, trazendo a importância de um repensar do seu fazer educacional e uma reflexão constante da sua prática pedagógica. Para tal, é preciso repensar a formação docente no âmbito da escola, e o papel do professor como sujeito aprendente. A escola contemporânea enfrenta o desafio de, no desenvolvimento das práticas cotidianas, se transformar para ser capaz de garantir as mudanças necessárias impulsionadas pela própria sociedade, principalmente de torná-la acessível a todas as crianças, de modo que elas possam se apropriar dos bens culturais traduzidos como conhecimentos escolares.

Desse modo, para garantir uma mudança nas práticas pedagógicas das instituições escolares, o Brasil parte em busca de uma legislação, regulamentação e documentação, trazendo uma visão progressiva de educação com o intuito de atender e garantir um novo fazer pedagógico, tendo em vista as transformações ocorridas na sociedade pós-moderna. Sabemos, entretanto, que existe um vácuo entre estes documentos e as práticas pedagógicas. Para diminuir a distância entre o discurso inovador, preconizado nos documentos oficiais, e o fazer pedagógico dos professores, se faz necessário investir na formação continuada do corpo docente da escola. Para tal, é indispensável que a formação tenha a prática como um dos elementos principais, privilegiando os saberes da experiência dos profissionais.

Assim, o projeto de formação continuada deve promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, pois a transformação do fazer pedagógico produzirá também um impacto junto aos alunos.

Com o intuito de compreender e alargar o espectro do objeto do nosso estudo, apresentaremos uma discussão sobre o conceito de mudança na perspectiva de alguns estudiosos (CROZIER; FRIEDBERG, 1977; FARIAS, 2006; FULLAN, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000, 2001; THULER, 1994, 2001), para esclarecer o processo de mudança vivenciado na instituição escolar, no âmbito das práticas pedagógicas vivenciados pelos professores da nossa pesquisa.

Ao pensarmos em mudança, surge de forma imediata a relação com promessas e também com tensões. Mudar significa deslocar, dispor de outro modo; dar outra direção; tomar outra forma (FERREIRA, 2010). Para Messini (2001), mudança implica a passagem de uma situação ou de uma condição para outra. Portanto, mudar sugere um distanciamento do *habitus* que nos constitui, a fim de que se possa refletir e agir.

Para Fullan (2006), o conceito de mudança tanto pode se referir ao processo quanto ao resultado ou ponto de chegada. O autor aponta para a importância de a mudança ter uma intenção e ser planejada, o que diverge do processo de uma mudança espontânea. Nessa perspectiva, demarca a importância da escola em descobrir e elaborar formas mais efetivas para a implementação de práticas de mudança, que se constituem, muitas vezes, um processo lento e gradual.

Os aportes teóricos dos autores anglo-saxões (FULLAN; HARGREAVES, 2000) que tratam do conceito de mudança na escola fazem uma distinção entre mudança imposta e mudança voluntária e também entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva da mudança. Na perspectiva destes autores,

A mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando. Além disso, os autores destacam que qualquer mudança envolve uma perda do estado anterior, ansiedade e incerteza. Nenhuma dessas manifestações é reconhecida pelas reformas. (MESSINI, 2000, p. 22).

Nessa perspectiva, é importante considerar que o processo de mudança vivenciado na escola implica perdas e provoca também uma desestruturação e

desenvolvimento de vários sentimentos nos agentes centrais do processo de mudança, os professores. Consoante Rosa (1998), a mudança pressupõe radicalidade, no sentido de romper com as amarras, indo em busca das crenças das ações que as embasam, para recriar e redefinir outras formas de pensar e proceder. Desse modo, podemos perceber, pelas definições explicitadas, que todo processo de mudança implica perdas e provoca o desenvolvimento de sentimentos ambivalentes, como ansiedade, medo e insegurança, o que pode dificultar a mudança (ESTEVES, 1999 *apud* FARIAS, 2006).

Farias (2006), por sua vez, considerou a mudança como um processo de ressignificação da prática. Sob essa óptica, a autora revela uma compreensão da mudança como uma práxis,

[...] a mudança como ressignificação da prática ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e a aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais; ela não se constitui isoladamente nem ocorre através da imposição. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização. (FARIAS, 2006, p. 44).

Nessa concepção, Farias (2006) alude à importância do agente social no processo de mudança, pois é por meio da sua ação que ele elabora um novo significado para sua prática, mudando-a. Assim, o sentido da mudança é formulado pelo sujeito, com arrimo num repertório diversificado de ações que articula elementos diversos, inter-relacionando estratégias ao contexto cotidiano, ao sentido do trabalho aos saberes profissionais e à vida. Portanto, aponta o ator como sujeito, “[...] capaz de iniciativa e escolha, cuja ação é concebida como uma experiência social que gerencia, ao mesmo tempo, lógicas e racionalidades diferentes em um sistema social caracterizado pelo movimento de lógicas diversas.” (DUBET, 1994 *apud* FARIAS, 2006, p. 45). Quando se trata de atribuir um novo sentido para prática, exige por parte dos sujeitos uma “ruptura de hábito e da rotina”, impulsionando-os a refletir de maneira diferente sobre a prática familiar (HUBERMAN, 1973).

Nessa perspectiva, é importante considerar as condições atuais em que se encontra a maioria dos professores, têm a sobrecarga de trabalho, apresentam uma exaustão e uma falta de crença em melhorias profissionais, desenvolvem seu ofício de forma isolada, descontextualizada e pouco reflexiva. Aliada a estas questões, somam-se a pressão pelo imediatismo e a sobrecarga do dia, o que

impedem o processo de mudança (FULLAN, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000, 2001). Baseados neste diagnóstico, Fullan e Hargreaves (2000) propõem que a formação dos professores deve atuar no sentido de possibilitar que estes profissionais aprendam a trabalhar em condições de incerteza e que tenham confiança nas pessoas e no processo de mudança.

Canário (2006) aponta que a instituição escolar vive num contexto de incertezas, o que ensejou uma crise de identidade profissional dos professores, em razão de fatores, que, conseqüentemente, contribuíram para a desvalorização no ofício do professor. A esse fenômeno o autor chamou de “mal-estar-docente”, materializado por intermédio de “[...] desmotivação e absenteísmo, falta de investimento profissional, aumento de doenças ocupacionais, refúgio em posturas defensivas e em um sentimento de nostalgia em relação a pretensos ‘anos dourados’ da escola do passado.” (CANÁRIO, 2006, p. 16).

Thurler (1994) enfatiza que a mudança na educação depende do que os professores pensaram dela e da maneira com eles conseguiram estabelecê-la efetivamente. Desse modo, a mudança dependerá das estratégias adotadas por todos os agentes, as quais devem favorecer tanto a mudança de atitudes e das práticas dos professores, como também melhorar o funcionamento das instituições escolares, em que atuam. Assim,

O sentido da mudança é uma construção individual, coletiva e interativa que ninguém pode fazer no lugar dos interessados, pois ela tem sua lógica própria e varia em função das culturas dos atores, das relações sociais em que estão envolvidos e das transações que se estabelecem entre eles a propósito de uma mudança projetada. (THURLER, 2001, p. 21).

Crozier e Friedberg (1977) apresentam o conceito de mudança dentro de uma nova óptica no âmbito das organizações, em que a capacidade de inovar e de se transformar assume uma importância maior a habilidade de racionalizar, que predominava os modelos passados. Além disto, postulam a ideia de que a mudança não está atrelada apenas às inovações tecnológicas, mas fundamentalmente à capacidade de mobilização de todos os atores da organização. Isso implica dizer que a mudança possui também um viés humano, emocional e intelectual, e não somente o componente técnico. Fullan (2006) reconhece a mudança como um *moto-contínuo* e sistêmico, marcado fortemente pelo aspecto intelectual.



Friedberg (1993, p. 325) considera infrutífera a tentativa de encontrar, para os processos de mudança social, um princípio universal que ofereça garantias que culminem num resultado satisfatório. “Na medida em que é contingente, a mudança permanece como um processo aberto. Não realiza um modelo preestabelecido, procura fazer evoluir um sistema de atores.” Com efeito, Thurler (1994) argumenta que uma mudança na instituição escolar só terá êxito se os professores acreditarem e identificarem-se com ela e se dispuserem a colaborar com ela.

Em conformidade com Hargreaves, Earl e Ryan (2001), a crença dos professores está à frente de qualquer processo de mudança. Efetivamente, seria desejável investigar a maneira como os professores formulam os problemas e definem os seus papéis, com o intuito de torná-los conscientes dos seus referenciais, das crenças e dos objetivos que subjazem as suas práticas, pois, à proporção que tomam consciência dos seus referenciais, “[...] tomam igualmente consciência de modos alternativos possíveis de definição da realidade e começam a tomar as devidas distâncias relativamente às suas representações subjetivas.” (THURLER, 1994, p. 85).

Na perspectiva de Friedberg (1993), a mudança sugere o estabelecimento de um acompanhamento, como forma de administrar e acompanhar os processos de aprendizagem ante os quais se constituem novas referências de ação e a aquisição de capacidades coletivas.

Vimos nos trabalhos de Crozier e Friedberg (1977) que acompanhamento na mudança institucional configura um processo complexo que envolve as organizações na sua totalidade, o que implica reajustes durante o processo em relação às estratégias, à metodologia e ao envolvimento, com o objetivo possibilitar os agentes que aceitem e também se apropriem das transformações ocorridas. Para LaFortune e Deaudelin (2001), este acompanhamento deve ter como base os conhecimentos prévios dos atores que interagem e favorecer a emergência de pontos de vista diferentes; possibilitar uma construção conjunta; e aproveitar as tomadas de consciência que podem emergir de certos procedimentos proveniente de elaboração conjunta.

De todo modo, é importante dizer que o acompanhamento deve considerar a cultura da instituição escolar, a qual é formada pelos atores, mesmo que essa construção permaneça, muitas vezes, inconsciente, pois configura uma

dinâmica no processo de aprendizagem (THURLER, 2001, p. 90). Na lição de Thurler, compreendemos que a cultura

[...] estabiliza-se como conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade.

Já a inovação suscita, na maioria das vezes, a ideia de novidade, de algo novo. Correia (1991) aponta o caráter “sedutor” e enganador que contém o termo inovação, pois sugere nos atores sociais a ideia de progresso, aperfeiçoamento, desejo de mudança das práticas institucionalizadas. No ensinamento de Farias (2006, p. 52), os dois sentidos metafóricos do termo inovação reportam-se à,

[...] face oculta da utilização do termo, que permite muitas vezes, um discurso esvaziado de conteúdo na medida em que não faz referência ao significado implícito. Assim, proceder a um inventário das características que especificam uma inovação impõe-se como um esforço necessário à sua compreensão e à sua análise no contexto educacional.

A autora, assinala, entretanto, não significar dizer que uma inovação sugere sempre algo original, pois traduz também um sentido relativo, referenciado a algo existente que a incorpora. Com efeito, a autora ainda argumenta que “[...] a condição básica para se produzir uma inovação é incorporar algo até então que não fazia parte da unidade de referencia, alternado-a.” (FARIAS, 2006, p.52).

Carbonell (2002, p. 19), referindo-se a inovação, define-a como

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe

Há um aspecto relevante no conceito apresentado pelo autor – a ênfase concedida às mudanças no *locus* da escola e, conseqüentemente, na sala de aula, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Carbonell (2002) aponta variáveis importantes na consideração dos componentes e objetivos da inovação educativa:

- a) a inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, cooperativos, atrativos e estimulantes;

- b) a mudança e a inovação constiutem experiências pessoais que assumem um significado particular na prática, pois devem servir os interesses coletivos e os individuais;
- c) a inovação procura converter e estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe;
- d) a inovação amplia a autonomia pedagógica das escolas e dos professores;
- e) a inovação não dever ser empreendida com suporte no isolamento e no saudosismo, mas, sim, alicerçar-se no intercâmbio e na cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento;
- f) a inovação faz emergir desejos, inquietações e interesses, que passam despercebidos nos alunos;
- g) a inovação procura traduzir ideias da prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis e
- h) a inovação é conflituosa e produz um foco de agitação intelectual permanente.

Navarro (2000 apud FARIAS, 2006) considera a inovação sob duas perspcetivas, as inovações induzidas externamente e as produzidas internamente. A primeira caracteriza-se pela introdução, na escola, de um elemento de fora dela, podendo ser um projeto, um programa, um conteúdo, entre outros. Nesse caso, o agente impulsionador da inovação é o Estado, por meio dos órgãos responsáveis pela educação, concebida como uma estratégia de política educacional. As inovações educacionais internas são desenvolvidas pelos próprios atores educativos no contexto da escola, com o intuito de encontrar soluções para dificuldades vivenciadas. Importa ressaltar que, em qualquer tipo de inovação educacional, seja ou induzida ou internamente gerada, tem como objetivo mudar a prática educacional.

Importa registrar, todavia, o fato de que nem toda inovação está associada a qualquer processo de mudança. Murillo e Muñoz-Repiso (2007 *apud* SILVEIRA, 2009) atribui ao termo *reforma educacional* para processo de mudança mais abrangente, que tem como espaço natural o sistema educacional na sua totalidade ou uma parte dele. As reformas, em geral, referem-se à alteração de caráter amplo que atinge todo o sistema a que se destina e buscam introduzir, mediante programas ou projetos, ideias novas nos sistemas educativos. Essas reformas podem ser compreendidas também como resposta planejada e centralizada a momentos de crise, que se expressam por meio de diretrizes políticas de grande abrangência, que, muitas vezes, não conseguem abranger toda uma rede educacional e não são fortes o suficiente para superar a mudança de comando nas diretrizes políticas.

Sabemos que mudar a prática pedagógica não é tarefa simples, uma vez que pressupõe a transformação das referências e das crenças que fundamentam e lhes dão sentido. No âmbito da educação infantil, é importante levar em conta e compreender a identidade da professora que deve, com amparo em importantes transformações e na forma como foi se delineando ao longo dos tempos, ensejar ambiguidades e incertezas, mas também obter ganhos. Julgamos que o aporte da teoria da mudança é fundamental para o nosso estudo, a fim de que possamos desvelar os processos e elementos que possibilitam ou impedem os professores de implementarem mudanças no âmbito das suas práticas pedagógicas, haja vista o contexto das diferenças da sala de aula.

Mudar as práticas pedagógicas é algo complexo, pois toda mudança requer um desenvolvimento que, por sua vez, pode ser associado também à mudança pessoal, que envolve processos imbricados na teoria do desenvolvimento. É da possibilidade de compreender os processos vividos pelas professoras que elegemos conceitos da teoria do desenvolvimento do ser humano com amparo nos teóricos Piaget (1962, 1973, 1978), Vygotsky (1987, 1988, 1996), Doise e Mugny (1981) e LaFortune, Martin e Doudin (2004).

Acreditamos que os conceitos apresentados por estes teóricos nos auxiliam em razão de dois aspectos: 1) estes aportes teóricos trazem implicações importantes para as práticas pedagógicas, principalmente para a educação infantil, pois é relevante que o professor tenha a compreensão de como a criança pensa e age em situação de aprendizagem para poder proporcionar aprendizagens

significativas e 2) possibilitam uma compreensão mais alargada da complexidade que se articula em torno da atividade intelectual implicada na construção de conhecimentos, considerando os objetivos da nossa investigação. Desse modo, julgamos que esses pressupostos de como se dá o conhecimento se configura uma lente que nos possibilita um olhar mais aprofundado de como as professoras foram elaborando as suas práticas.

### **2.3 O Construtivismo: Piaget**

A visão construtivista está alicerçada na teoria de Piaget (1978), que procurou investigar e explicar como se elaboram o conhecimento e a inteligência humana. A Epistemologia Genética, a natureza do conhecimento e o desenvolvimento constituem o cerne da sua obra. Para Piaget (1978, p. 3), o objetivo da Epistemologia Genética é “[...] pôr a descoberto as raízes das diversas variedades do conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, inclusive o pensamento científico.”

Na sua compreensão, o estudo das formas da conquista do conhecimento possibilita a compreensão do processo que está sendo construído. Para ele (1965), “[...] uma estrutura contém certos elementos e conexões unificadoras, mas estes elementos não podem ser isolados ou definidos independentemente das conexões envolvidas (PIAGET, 1965 *apud* VASCONCELOS; VALSINER, 1995, p.38). Nessa perspectiva, a teoria de Piaget tinha como objetivo captar tanto o processo de desenvolvimento quanto a continuidade de formas organizacionais. (VALCONCELOS; VALSINER, 1995).

Piaget postula a existência de quatro fatores gerais do desenvolvimento mental que são complementares e envolvem mecanismos complexos e implicados. São eles: a maturação do sistema nervoso; a experiência adquirida; as transmissões sociais e a equilibração (PIAGET, 1978).

A maturação é uma condição necessária e influencia o desenvolvimento, mas não é suficiente para explicá-lo, desempenhando um papel com vistas a abrir possibilidades para condutas que precisam ser atualizadas. No que diz respeito à experiência, Piaget estabelece dois tipos: a física e a lógico-matemática. A primeira está relacionada com a experiência resultante das ações realizadas sobre os objetos, ou seja, consiste em agir sobre os objetos para abstrair suas propriedades.

Já a experiência lógico-matemática diz respeito à ação do sujeito sobre os objetos para abstrair as suas propriedades, mas não dos próprios objetos, e sim, com base nas suas ações sobre esses objetos (PIAGET; INHELDER, 1978).

A transmissão social ocorre por meio da linguagem e da educação, aspecto que é fundamental, porém não é suficiente, pois, para que a transmissão aconteça, por exemplo, entre o meio social e o sujeito a ser educado, é necessário que ele assimile o meio a ser transmitido e ele só poderá assimilar as informações que estiverem no alcance do conjunto de estruturas relativas ao seu nível de pensamento.

O quarto fator, a equilibração, na óptica de Piaget (1978), é essencial e determinante no desenvolvimento do indivíduo no processo de adaptação ao meio onde se encontra. Segundo o teórico, a construção do conhecimento ocorre por meio dos processos de assimilação e acomodação, o que leva o indivíduo a procurar um equilíbrio. A teoria de equilibração

[...] explicita como o indivíduo passa de um esquema ou estrutura a outro de ordem superior e, através desse processo, que o sujeito organiza as suas estruturas anteriores e constrói novas estruturas cognitivas que lhe permitem passar para níveis superiores de conhecimento e, assim, progredir em seu processo de desenvolvimento. (LINO; VIEIRA, 2007, p. 215).

A equilibração envolve assimilação e acomodação, sendo estas indissociáveis, pois

[...] a assimilação e acomodação não são duas funções separadas e sim dois pólos funcionais, dispostos em oposição um ao outro, em forma de adaptação. Assim, somente por abstração é que se pode falar puramente de assimilação, mas devemos lembrar sempre que não pode haver assimilação de nada no organismo ou seu funcionamento sem uma acomodação correspondente. (PIAGET, 1971 *apud* VASCONCELOS; VALSINER, 1995, p. 39).

Segundo Piaget, a adaptação resulta do equilíbrio entre assimilação e acomodação, decorrendo do ajustamento do ambiente. A adaptação é a passagem de um equilíbrio menos estável a um equilíbrio mais estável entre o organismo e o meio.

As responsáveis pelas mudanças dos esquemas são assimilação e acomodação. A assimilação

[...] refere-se, fundamentalmente, à capacidade de interpretar e construir o mundo exterior, objetos e ações, em função de um quadro mental disponível

num dado momento. O sujeito 'lê' a realidade de acordo com as estruturas de que dispõe. (LINO; VIEIRA, 2007, p. 214).

A acomodação, por sua vez, resulta na capacidade de mudança da estrutura mental anterior para poder dominar um novo objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, “[...] a acomodação implica a modificação do estágio de processamento cognitivo do sujeito em dado momento, de modo a incorporar as novas experiências”. (LINO; VIEIRA, 2007, p. 215). Quando as estruturas cognitivas não são suficientes para o entendimento de uma determinada situação, é necessário constituir outras estruturas para se ajustar às características do novo objeto.

Ainda em relação à equilíbrio, julgamos que tal conceito é de grande valia para o nosso objeto de estudo, pois ele se vincula ao que é vivido pelas professoras no tocante ao entendimento e reconstrução de suas práticas pedagógicas, com o intuito de desvelá-la e aproximá-la de uma prática inclusiva. Para tal, é preciso colocá-las como sujeitos aprendentes, o que possibilitará que elas possam entrar em contato com o objeto novo, o que provocará, na maioria das vezes, conflito, desequilíbrio, porquanto o objeto não se deixa conhecer facilmente, pois tem particularidades. Nessa perspectiva, a teoria piagetiana postula que a ideia de que, para conhecer um objeto, o indivíduo precisa acomodar-se a ele. Em outras palavras, ele terá de se modificar para dar conta desse objeto.

Piaget (1962) confere grande importância à afetividade no processo de construção da inteligência, porquanto o afeto é visto como o agente motivador da atividade cognitiva, sendo ele primordial para o funcionamento da inteligência. Portanto, ele é o propulsor de todo tipo de atividade, ou seja, é a energia que leva a ação. Segundo Piaget, as dimensões afetiva e cognitiva não podem ser vistas separadamente, mas sim como complementares, pois toda conduta contém o aspecto cognitivo e o afetivo.

Outro ponto importante a que Piaget (1962) alude quanto à afetividade, é que ela explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas; aceleração, quando envolve aspectos como interesse e necessidade, e retardamento, quando a situação afetiva constitui obstáculo para o desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1962).

Julgamos relevante que o professor reconheça a afetividade como integrante do processo de construção do conhecimento, percebendo o aluno como um ser intelectual e afetivo, que sente e pensa simultaneamente. Esta concepção

amplia e exige outra visão sobre a prática pedagógica, isto é, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas ao aspecto cognitivo.

#### **2.4 Socioconstrutivismo: Vygotsky**

Falar da perspectiva de Vygotsky é trazer o âmbito social do desenvolvimento humano. O autor tem como um de seus pressupostos “[...] a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Para Vygotsky, o ser humano é constituído pelo resultado de duas linhas do desenvolvimento, uma natural e outra social, considerando os seguintes níveis: filogenético (refere-se ao desenvolvimento da espécie humana); ontogenético, (diz respeito ao caminho evolutivo de cada ser humano segundo as possibilidades de sua espécie); sociogenético (abrange a história dos grupos sociais) e microgenética (relativa às possibilidades de apropriação das ferramentas culturais pelos sujeitos) (CASTORINA, 1998).

Segundo Vygotsky (1994), o sistema mental se constitui por funções psicológicas elementares e superiores. As funções elementares, na perspectiva ontogenética, assumem um lugar importante no início da vida, em razão do seu caráter inato e involuntário. Desde o nascimento, entretanto, o sujeito também internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social, fenômeno que enseja novas necessidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores, envolvendo formas mediadas e voluntárias, como atenção, memória, consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias, as quais dependem da aprendizagem, pois pertencem somente à espécie humana (VYGOTSKY, 1987; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Essas definições nos ajudam a entender, conforme postula o Teórico, que o desenvolvimento é de origem essencialmente social e não individual, conforme apregoava a Psicologia do seu tempo. As funções superiores, antes de se constituírem no plano pessoal, já existem no âmbito social ou interpessoal. Efetivamente, a base do pensamento vygotskyano considera o desenvolvimento do indivíduo como produto de um processo sócio-histórico, ressaltando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo sua teoria considerada histórico-social. Vygotsky (1994) ressalta que o homem, na qualidade



de sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas, sim, mediado, em recortes do real, guiados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O estudioso aponta que o conhecimento se dá numa interação, a qual é mediada por várias relações. Nessa perspectiva, a mediação pode ser considerada como um dos conceitos fundamentais da teoria vygotskyana; ela acontece por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos de mediação. O conhecimento é considerado como um processo psicológico que surge dos modos de vida dos sujeitos em interação e é por meio da linguagem que as funções psicológicas vão se constituindo. Desta forma, o conhecimento tem sua gênese na interação advinda das relações sociais, as quais são constitutivas do ser humano como sujeito (GÓES; SMOLKA, 1997).

É por meio da aprendizagem e das relações com os outros que se constroem os conhecimentos que permitem o nosso desenvolvimento mental. O desenvolvimento evolui de maneira mais lenta do que o aprendizado, e este, quando se efetua, transforma-se em desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996). Essa relação complexa entre o processo de aprendizado e desenvolvimento é postulada no conceito elaborado por Vygotsky (1994) de Zona de Desenvolvimento Proximal, para superar as teorias que priorizam o nível de desenvolvimento real.

Na lição de Vygotsky (1994), o Nível de Desenvolvimento Real da criança é representado pelas funções mentais completamente desenvolvidas, significadas pelas tarefas que ela é capaz de empreender sozinha, sem a ajuda de um parceiro mais experiente, que poderá ser um adulto ou outra criança mais capaz. Por outro lado, existem atividades e ações que a criança não consegue realizar de forma independente e autônoma, mas somente na presença de um adulto. O autor refere a essa condição como "Nível de Desenvolvimento Potencial", que são competências em desenvolvimento. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial foi denominada por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal, assinalando as funções ainda não desenvolvidas, as quais são impulsionadas pela aprendizagem mediante a relação adulto-criança ou criança-criança. É exatamente nesta zona de desenvolvimento proximal que ocorrerá a aprendizagem. Nesta perspectiva, a função do professor é favorecer a aprendizagem, atuando como mediador entre a criança e o mundo. É desta forma que os alunos vão desenvolvendo suas habilidades parciais com a ajuda de parceiros mais experientes, até que tais habilidades passem de parciais a totais. Pode-se, pois, imaginar o impacto desse conceito para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. Vygotsky

(1994) critica a aprendizagem que se limita ao nível de desenvolvimento real e aponta que o ensino de qualidade é aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal. Em outras palavras, é aquele situado no âmbito do que a criança não consegue realizar sozinha, mas sim com a parceria do adulto, conforme aponta a importância da interação.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, [...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente na interação entre pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte de aquisições do desenvolvimento independente. (VYGOTSKY, 1994, p. 101).

Para Vygotsky (1988), o conceito de ZDP possibilita que os professores compreendam o curso interno e dinâmico de desenvolvimento da criança, e também que identifiquem os processos em maturação já completados e os que estão em decurso, para que possam desenvolver o seu fazer pedagógico baseados nesses dados. Dentro deste paradigma teórico proposto por Vygotsky (1994), o ensino deve partir do que a criança já sabe, dos conhecimentos prévios acerca do seu cotidiano, suas ideias sobre fatos e fenômenos, suas teorias a respeito do que observa no mundo, possibilitando uma ampliação destes conhecimentos. Conhecer o nível de desenvolvimento real das crianças é importante para que o professor possa intervir nas suas "zonas de desenvolvimento proximal". Esse conhecimento deverá ser o ponto de partida para as novas aprendizagens, para o planejamento e a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelos docentes.

Como a criação da ZDP é dinâmica e acontece em um meio social mediado por símbolos, a mesma pessoa pode ter muitos níveis de ZDP, isso dependerá da quantidade de pessoas com quem interage, bem como dos signos utilizados por elas e também da forma como atua. Segundo Mestres e Onrubia (1999, p. 108),

[...] uma determinada pessoa pode mostrar diferentes níveis de desenvolvimento potencial e entrar em diferentes ZDP em função do indivíduo com quem interatua e de como se manifesta esta interação. Além do mais, as pessoas não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis – e diferentes ZDP possíveis – em relação a diferentes âmbitos do desenvolvimento, tarefas e conteúdos.

Podemos constatar, analisando os conceitos apresentados sobre a teoria histórico-social, que Vygotsky pressupõe uma atitude por parte do professor, diferente das práticas vigentes, ou seja, é preciso romper com gestão da sala de

aula, totalmente centralizada no professor, o que, conseqüentemente, ignora os saberes das crianças e impossibilita uma mediação que privilegie uma aprendizagem nos moldes postulados pelo Autor.

Desse modo, adentraremos a teoria de Vygotsky, tendo em vista a formação profissional, a qual é um caminho a percorrer, e o aparecimento dos benefícios na prática educativa leva tempo e necessita de um sólido plano de formação, pois os professores são capazes de repetir um discurso teórico inovador, no entanto suas práticas nem sempre se sustentam nas concepções que professam. Para mudar é preciso reconstruir toda a prática com origem em um novo paradigma teórico. Isto configura um grande desafio na formação dos professores.

#### **2.4.1 Teoria de Vygotsky e a formação docente**

Uma das grandes preocupações de Vygotsky não era apenas elaborar um estudo sobre o desenvolvimento infantil, mas sim uma teoria dos processos de transformação do desenvolvimento humano. Desse modo, os conceitos postulados por Vygotsky se aplicam também aos adultos, especificamente à formação dos professores, dentro da abordagem da formação docente, que entende o conhecimento em constante formação, o qual é elaborado mediante a interação dos diversos atores sociais que faz parte do processo formativo (HOLLANDA, 2007).

Outro aspecto abordado pela teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1994), que também se vincula à formação docente, refere-se ao fato de que a construção do conhecimento acontece pela mediação do outro na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, o que resulta no reconhecimento da importância da mediação simbólica e cultural. Com efeito,

A aprendizagem profissional é então vista como algo que pressupõe relações entre os indivíduos, consideradas como necessárias e fundamentais para o desenvolvimento profissional das professoras, que possibilitem compartilhar as suas experiências profissionais, refletindo sobre as suas situações e condições concretas de trabalho, a fim de se instrumentalizarem para intervir na sua realidade educacional. (HOLLANDA, 2007, p. 89).

Implica ainda considerar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que pode também se aplicar aos adultos, no caso, à formação docente, com a diferença de que

[...] os pares estariam em interações com igual status na colaboração, uma vez que cada qual provê suporte ao outro naqueles aspectos em que possui maior expertise. Com isso, a divisão do trabalho colocaria as pessoas em situações de ação diferenciadas, o que daria a cada participante um status na atividade e uma parcela de responsabilidade por ela. (LIBERALI, 2008, p. 23).

Como podemos perceber, a autora postula a idéia de que a construção de conhecimento envolve uma ação partilhada, que implica mediação dos sujeitos, pois a interação social é condição básica para a aprendizagem. Chamamos a atenção para a importância de elucidar, assim como no grupo de alunos, também nos professores, a heterogeneidade do grupo, o qual evidencia o diálogo, a troca de informação e a cooperação, possibilitando ampliação no plano individual, uma vez que as relações sociais convergem também pelas funções mentais.

Liberali (2008, p. 23) aponta para um aspecto importante na formação de professores, pois, pela atividade formativa, “[...] cria-se um contexto de construção conjunta de conhecimento, ou seja, são criados espaços de trabalho em zonas de desenvolvimento proximal.”

Acreditamos que o conceito de ZDP se vincula também à formação docente, no que se refere ao fazer pedagógico, porquanto o trabalho docente voltado para a exploração da ZDP exige do professor uma mudança de olhar para a criança, sendo vista não mais como um ser passivo, mas como alguém competente, capaz de fazer mais com a ajuda de um parceiro mais experiente do que faria sozinha. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve dirigir-se para os espaços em que se encontram as capacidades potenciais, em vias de amadurecimento. Ensina Vygotsky (1987) que tais habilidades, depois de internalizadas, se tornam parte integrante das conquistas independentes da criança.

## **2.5 Socioconstrutivismo: conflito sociocognitivo e o papel do acompanhamento**

A interação social é essencial e reconhecida por estudiosos do desenvolvimento intelectual, bem como das suas aprendizagens escolares (PIAGET, VYGOTSKY). Apenas nos anos 1960, no entanto, os investigadores se preocuparam de verdade em estudar de um jeito experimental este fator. Smedslund (1966) pode ser considerado como um dos autores que está na origem deste movimento.

Após os anos 1960, emergiram estudos experimentais sobre a influência da interação social sobre o desenvolvimento das pessoas. Essa abordagem desencadeou o surgimento de uma teoria: Teoria Socioconstrutivista do Desenvolvimento, postulada por Doise e Mugny (1981). Esses autores propõem o modelo tripolar de desenvolvimento intelectual inspirados na teoria de Piaget e Vygotsky, que é sujeito (*ego*), *alter* (outro) e objeto (objeto de conhecimento). Nesse modelo, toda a interação do sujeito sobre o objeto é necessariamente mediada pelo outro (*alter*).

Doise e Mugny (1981) consideram que a interação social envolve a coordenação de ações interindividuais que precedem e ensejam as coordenações intraindividuais; no entanto, a interação social não se constitui como o mecanismo formador das estruturas. É por seu intermédio, porém, que se produz o conflito sociocognitivo, o qual provoca o desequilíbrio, simultaneamente social e cognitivo, que torna necessária, no indivíduo, a criação de estruturas intelectuais. É, pois, a sua característica conflitual que permite a interação social ser fonte de desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1994) defende o argumento que, no desenvolvimento cultural, cada função psíquica (formação de conceitos, memória) se manifesta de duas formas. Em primeiro lugar, no plano social e interindividual e, depois, se mostra no plano psicológico ou individual. Temos, pois, a transformação das funções intersíquicas em funções intrapsíquicas. Para Vygotsky (1994), a interação social desempenha um papel de primeira importância no desenvolvimento dos conhecimentos.

Um dos elementos preponderantes para provocar o conflito sócio-cognitivo é o questionamento. Pretendemos discutir este aspecto na perspectiva do acompanhamento socioconstrutivista, proposto pelos autores LaFortune, Martin e Doudin (2004), pois constitui o aporte teórico utilizado na metodologia do nosso estudo, principalmente na forma do acompanhamento, intitulado de acompanhamento colaborativo.

Na perspectiva dos referidos autores, o questionamento consiste em colocar um conjunto de questões às pessoas acompanhadas, no nosso caso, as professoras da educação infantil, num contexto predefinido de acompanhamento (por exemplo, a mudança das práticas pedagógicas), com propósito de um conteúdo em especial (por exemplo, práticas pedagógicas no contexto das diferenças). O

questionamento tem como objetivo provocar uma reflexão das pessoas acompanhadas (as professoras) sobre a sua prática, provocando conflitos cognitivos e interações das pessoas acompanhadas com vistas a favorecer a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (LAFORTUNE; MARTIN; DOUDIN, 2004).

Na inteligência dos autores, com suporte no questionamento, podem emergir diferentes conteúdos, os quais tanto podem ser de ordem afetiva e/ou cognitiva, sendo, portanto, relativos a aspectos organizacionais ou pedagógicos. Os aspectos organizacionais cobrem, notadamente, os horários, as jornadas pedagógicas, a concretização do trabalho em equipe. Já os de feição pedagógica atingem as crenças e as práticas relacionadas com o ensino ou a aprendizagem. Com os alunos, o questionamento pode ser utilizado como estratégias de aprendizagem, os conhecimentos anteriores, um conteúdo ensinado ou uma ideia. Em síntese, o questionamento leva uma reflexão sobre os planos de ensino e de aprendizagem (LAFORTUNE; MARTIN; DOUDIN, 2004).

No acompanhamento da prática docente, o questionamento, numa perspectiva socioconstrutivista, é formativo tanto para os acompanhadores quanto para os acompanhados (professores). Lafortune, Martin e Doudin, (2004) apontam para o trabalho do acompanhador, que cumpre três objetivos: compreender a pessoa e a situação; guiar/dirigir a ação e ajustar as intervenções. O primeiro, nos encontros individuais ou em grupo, possibilita o acompanhador recolher informações, saber o que o outro compreende e pensa. No segundo, o acompanhador pode exercer a sua liderança no sentido de orientar a fazer com que as pessoas se concentrem no objeto da ação. Numa perspectiva sócioconstrutivista, ele fica vigilante para evitar oferecer as respostas ou até mesmo orientar essas questões. O último, o acompanhador, valida ou ajusta as suas intervenções na ação, graças às informações que recolhe em relação ao encaminhamento das pessoas acompanhadas. Ele pode refletir sobre o seu acompanhamento para melhorar e alimentar suas estratégias, favorecendo a reflexão junto aos sujeitos acompanhados (professoras).

Por sua vez, Lafortune, Martin e Doudin (2004) apontam que o papel do questionamento para as pessoas acompanhadas (em nosso caso as professoras), cumprem os objetivos expressos adiante.

- Centrar as ações e as intenções. O questionamento possibilita a pessoa acompanhada (professora) centrar-se nas suas necessidades e a definir as suas intenções, inseguranças e medos, levando a uma reflexão comum sobre as preocupações individuais. Pode conduzir também à formulação de outras demandas e ultrapassar outras questões.
- Compreender uma situação. O questionamento leva a uma compreensão de uma determinada situação, dos conceitos envolvidos, ajudando a pessoa acompanhada (professora) a organizar o seu pensamento, favorecendo a construção de um novo conhecimento com base no que ela sabe.
- Compreender a sua metacognição. Nesse caso, o questionamento pode servir para desenvolver a sua metacognição, ajudando pessoas acompanhadas a desenvolver um olhar crítico sobre o seu jeito de fazer e pensar (práticas pedagógicas).
- Partilhar e construir. O questionamento conduz a acompanhadora a avaliar diferentes concepções, com o intuito de comprometer as pessoas acompanhadas (as professoras), levando-as a uma reflexão das suas práticas. Para tal, as pessoas acompanhadas (as professoras) são convidadas a explicar os seus problemas e crenças, bem como a encontrar as possíveis soluções sobre suas idéias e forma de fazer e agir. O questionamento leva também a discussões dos diversos pontos de vista, confrontando as suas ideias com as de outros, para finalmente se chegar a um conjunto de ideias comuns. Tudo isso permite a partilha e as trocas de pontos de vista e de práticas pedagógicas.
- Refletir. O questionamento acompanha o desenvolvimento de uma posição reflexiva, consistente em olhar de forma diferente e crítica as práticas, aquilo que foi feito, o como e o porquê foi feito, bem como os ajustes a fazer. Com efeito, mediante o questionamento, a acompanhadora ajuda a acompanhada (a professora) a desenvolver uma atitude mais reflexiva.
- Envolver-se. e, das tomadas de consciência e das discussões que provoca, o questionamento é propício a um envolvimento reflexivo, pois ele situa a pessoa interrogada numa posição proativa, em que ela mesma procura as respostas.
- Interrogar-se. O questionamento pode criar um conflito sociocognitivo e desestabilizar as pessoas acompanhadas, situando-as num estado de conflito cognitivo, confrontando-as com uma concepção ou com uma construção

diferente, ou seja, dificilmente compatível com a sua (LAFORTUNE; DEAUDELIN, 2001). O questionamento pode assim provocar um estado de dúvida e levá-las à interrogação a si próprios.

- Estabelecer uma tomada de consciência. O questionamento pode desencadear uma tomada de consciência de si mesma ou de sua prática, levando a uma conscientização. Numa ação de acompanhamento socioconstrutivista, a tomada de consciência pode versar sobre o reconhecimento do encaminhamento das pessoas acompanhadas, de processos ou da sua incompreensão.
- Tornar-se autônomo. Graças às tomadas de consciência sucessivas, suscitadas por um questionamento apropriado, a pessoa desenvolve uma autonomia interativo-reflexiva, isto é, um jeito de ser no qual a pessoa evidencia um olhar crítico sobre a sua prática, acerca das suas ações, suas produções, atitudes e comportamentos, examina-os, ao mesmo tempo em que se interroga ou consulta diversas fontes e ajusta esses comportamentos.
- Melhorar as suas ações. O questionamento pode levar a uma evolução no decurso da ação, a registrar aprendizados, a acentuar ou reforçar crenças, concepções; pode fazer emergir estratégias. Conduz as pessoas a enxergar de outra maneira, a se ajustarem, a melhorar e a mudar, a ultrapassar seus limites, explorando zonas que elas podem normalmente tentar evitar.

Por fim, as características de um acompanhamento mediante o questionamento estimulam a reflexão, favorecem as tomadas de consciência e a autonomia reflexiva e interativa. Consoante LaFortune (2008), o acompanhamento se inscreve numa perspectiva socioconstrutivista porque as pessoas acompanhadas (as professoras) constroem os seus conhecimentos e competências ao se interrogarem sobre suas crenças e práticas relacionadas com estratégias de ensino e de aprendizagem. Os conflitos sociocognitivos são provocados em interação com a pessoa acompanhadora e seus pares e favorece a tomada de consciência sobre o funcionamento cognitivo das pessoas, quer sejam acompanhadoras ou acompanhadas, sobre as práticas profissionais à luz da renovação pedagógica, e sobre as abordagens pedagógicas e as características das interações (LAFORTUNE; MARTIN; DOUDIN, 2004). Este aspecto foi constatado por nós no decorrer do acompanhamento colaborativo realizado com as professoras do nosso estudo.



### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, por possibilitar à investigação um caráter mais dinâmico, colaborativo e socioconstrutivista. No entendimento de Anadon (2005), a pesquisa qualitativa se baseia nos seguintes aspectos: focalização sobre os sujeitos; consideração da subjetividade tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos; valorização das experiências e das potencialidades dos sujeitos, bem como o movimento de todas as pessoas implicadas na investigação de tomada de consciência de suas capacidades.

Nos paradigmas da pesquisa qualitativa, este estudo sucedeu mediante a pesquisa-ação colaborativa, pois esta metodologia, em geral, “[...] pode ser definida como centrada em problemas da prática com o objetivo de buscar soluções, provocar e avaliar resultados.” (ANADON, 2005, p. 21). Outro aspecto relevante que a autora suscita e que vem ao encontro da nossa investigação, é o potencial que esta abordagem apresenta para intervir e influenciar na prática dos sujeitos, recolhendo concomitantemente, e de forma sistemática, “[...] dados numa retroação constante que permite avaliar os resultados e alterar, se necessário, o percurso da investigação.” (ANADON, 2005, p. 21).

A pesquisa-ação é uma opção metodológica que permite alcançar mudanças no *locus* da intervenção, sendo, portanto, categorizada na linha interpretativista. Segundo Thiollent (1998, p. 14), pesquisa-ação

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Elegemos a pesquisa-ação pelo fato de este tipo de metodologia permitir que os sujeitos participantes do estudo se envolvam em torno dos mesmos objetivos, tendo como foco de interesse uma problemática comum que emerge num dado contexto. No âmbito desta dinâmica, após a constatação de um determinado problema, o pesquisador atua no sentido de auxiliar os sujeitos a entender e situar os problemas em questão, dentro de um arcabouço teórico, o que possibilitará uma

conscientização maior dos envolvidos, com o intuito de planejar as possíveis mudanças das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1998).

No caso do nosso estudo, o foco central versava sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação infantil que considerassem as diferenças das crianças, aspecto relativamente ao qual constatamos que as professoras apresentavam dificuldade, tanto em perceber as crenças em que ancoravam as suas práticas, quanto em notá-las distantes de um fazer pedagógico dentro dos paradigmas das diferenças das crianças. Desse modo, no quadro de um referencial teórico (conceitos das teorias de Piaget, Vygotsky e teoria da mudança), planejamos ações, por meio dos procedimentos metodológicos, a fim de desenvolver junto ao corpo docente uma reflexão da prática, bem como permitir mudanças nas práticas, com vistas a atender as diferenças da sala de aula.

As respostas às questões<sup>12</sup> que esta pesquisa investigou parecem ser bastante complexas, uma vez que mudanças nas práticas educativas dos professores não ocorrem com uma implementação de regras pedagógicas e preestabelecidas, mas sim mediante uma elaboração que implica uma reflexão dos valores embutidos nas suas práticas. Com base nesta premissa, acreditamos que é importante destacar os professores no centro da investigação, não apenas como objeto de análise, mas também como sujeitos ativos e agentes de reflexão.

A pesquisa-ação colaborativa também foi a metodologia utilizada na pesquisa *Gestão da aprendizagem na diversidade-GAD*<sup>13</sup>, à qual a nossa investigação está vinculada. Na compreensão de Figueiredo (2006), esta alternativa metodológica pressupõe a inserção no local que se tencionou investigar, apresenta um caráter participativo e “[...] pode ser considerada uma ferramenta de ensino, geradora de ambientes significativos de aprendizagem, possibilitando a construção de novas possibilidades da escola se organizar para o atendimento à diversidade [...]”. (FIGUEIREDO, R. V., 2006, p. 4).

Do outro lado, sabemos que esta opção metodológica possibilita uma atuação junto aos profissionais da escola, marcada pelo envolvimento dos sujeitos da investigação, o que sugere uma coparticipação de todos os envolvidos, com

---

<sup>12</sup>Quais os princípios norteadores de uma prática pedagógica que contemplem as diferenças das crianças? Como mobilizar os professores de educação infantil para elaborar e implantar em cooperação, práticas pedagógicas que respondam às diferenças das suas crianças? Quais os fatores que os impedem a avançar no processo de mudança das suas práticas pedagógicas?

<sup>13</sup>GAD - Pesquisa mencionada no capítulo introdutório, a qual integramos desde agosto de 2005. As intervenções na escola foram concluídas em fevereiro de 2008.

vistas a compartilhar seus saberes e práticas (PASCAL; BERTRAN, 1999). Essa abordagem metodológica permite tanto ao pesquisador quanto ao grupo de professores (sujeitos) que identifiquem os problemas que enfrentam no referente às práticas pedagógicas, bem como as suas lacunas formativas, oferecendo meios de se tornarem capazes de buscar respostas de modo mais organizado e reflexivo e, posteriormente, transformar suas ações.

Na perspectiva de Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa compreende dois âmbitos de pesquisa em educação – a formulação de saberes e a formação contínua de professores. De tal modo, a autora evoca a reflexão como eixo norteador para compreensão da prática pedagógica,

É preciso compreender que o que será antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, a partir da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim como concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade. (IBIAPINA, 2008, p. 22).

Vale ressaltar que a opção por esta metodologia está aliada às possibilidades que traz ao campo da formação docente. Poulin (2006) aponta a importância da formação docente à pesquisa, pois permite aos professores implicarem-se em processos centrados no enfrentamento de resolução de problemas das suas práticas educativas. O autor destaca também o acompanhamento do pesquisador aos atores da investigação, aspecto que auxilia nas mudanças efetivas e autênticas nas práticas pedagógicas do professor ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Esta investigação pretendeu elaborar, em parceria com seis professoras da educação infantil de uma escola pública, uma prática pedagógica que fizesse o atendimento às diferenças das crianças, e que, por meio dos estudos e discussões, os sujeitos participantes pudessem discutir e tomar decisões, bem como assumir conjuntamente as possíveis mudanças e a superação necessária para ultrapassar as dificuldades que ainda impedem o desenvolvimento de uma prática pedagógica no contexto das diferenças.

### 3.1 Campo da pesquisa

Esta investigação foi desenvolvida numa escola pública do Município de Fortaleza, selecionada para o desenvolvimento da pesquisa *Gestão da aprendizagem na diversidade - GAD*. A escolha da unidade para o desenvolvimento da investigação decorreu do fato de já ser objeto de estudo no projeto citado, o que facilitou a realização do nosso trabalho, pela familiaridade que já tínhamos com o corpo docente.

A escola está situada em um bairro periférico de Fortaleza e pertence à Secretaria Executiva Regional VI<sup>14</sup>. Na ocasião do desenvolvimento na nossa pesquisa (2006/2007), ela atendia a um total de 932 alunos, com 34 salas de aula, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, assim organizadas:

Quadro 1- Turno e quantidade de salas e série

|                                    | Sala/Turno                         | Total           |
|------------------------------------|------------------------------------|-----------------|
| Educação Infantil                  | Jardim I – 4 anos                  | 4 salas         |
|                                    | 2 salas – manhã<br>2 salas – tarde |                 |
|                                    | Jardim II – 5 anos                 | 4 salas         |
|                                    | 2 salas – manhã<br>2 salas – tarde |                 |
| Ensino fundamental I               | 1º Ano                             | 6 salas         |
|                                    | 2 salas - manhã<br>4 salas – tarde |                 |
|                                    | 2º Ano                             | 8 salas         |
|                                    | 4 salas – manhã<br>4 salas – tarde |                 |
|                                    | 3º Ano                             | 7 salas         |
| 4 salas – manhã<br>3 salas – tarde |                                    |                 |
| 4º Ano                             | 5 salas                            |                 |
| 3 salas – manhã<br>2 salas – tarde |                                    |                 |
| <i>Total de salas</i>              |                                    | <i>34 salas</i> |

Fonte: Pesquisa de campo (2006).

<sup>14</sup>Com o objetivo de descentralizar a gestão municipal, em 1997, a rede de ensino de Fortaleza foi organizada em seis regiões, às quais são formadas por bairros circunvizinhos que apresentam semelhanças em relação a demandas, I. A partir de 2002, veio a segunda reforma na organização municipal, pelo Decreto N° 11.108, em que foram restabelecidas as funções da antiga Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), que passou a ser Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (Sedas). Em 2007, a Sedas é desmembrada, dando origem à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas).

No ensino fundamental, a escola era equipada com salas de aula amplas, que contavam basicamente com quadro, cadeiras individuais para os alunos organizadas em fila, giz e pincel e mesa da professora. Na educação infantil, das quatro salas, apenas uma era bem ampla, enquanto as demais contavam com um espaço restrito, o mobiliário era constituído de mesinhas para quatro lugares e cadeiras que ocupavam a maior parte da sala, juntamente com um armário e mesa destinado ao uso da professora, tendo também alguns adereços de decoração, tais como abecedário, imagens de personagens infantis, imagem de santo, atividades das crianças e outros, geralmente feitos pelas professoras.

A escola possuía ainda uma biblioteca, que, no início da pesquisa GAD, era pouco utilizada pelos alunos e funcionava mais como depósito de livros didáticos e de outros materiais; quadra esportiva; um pátio coberto e espaços livres nas laterais das salas utilizados no momento do recreio, os quais não tinham brinquedos ou quaisquer atrativos para as crianças. Podemos dizer que estes espaços foram transformados, pois se verificou um investimento na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na infraestrutura da escola, que atualmente dispõe de sala de leitura/biblioteca com um acervo de livros didáticos e paradidáticos, jogos pedagógicos, DVD's, e CDs de músicas infantis; sala de informática; aquisição de parques para educação infantil e ensino fundamental e a oferta de brinquedos e jogos para uso na área externa durante o recreio.(SILVEIRA, 2009)

Essa mudança ocorreu por intervenção da pesquisa GAD, que, baseada no diagnóstico inicial, investiu no trabalho, tanto com o Núcleo Gestor quanto com o corpo docente, sobre o papel e a função desses espaços para o acolhimento de todas as crianças da instituição escolar. Tais intervenções provocaram mudanças físicas e favoreceram o atendimento a todos os alunos. (SILVEIRA, 2009)

### **3.2 Caracterização de sujeitos**

Constituíram-se sujeitos desta pesquisa seis professoras, totalizando 100% dos docentes do segmento da educação infantil. Duas professoras trabalhavam nos dois turnos. A investigação aconteceu nos turnos da manhã e da tarde (Jardim I, faixa etária de quatro anos e Jardim II, 5 anos).

Para identificação das professoras utilizamos nomes fictícios<sup>15</sup> (Cora, Marina, Adélia, Cecília, Raquel, Clarice) com o objetivo de lhes preservar a identidade. A seguir, apresentaremos cada uma delas:

Quadro 2 – Professoras da educação infantil, idade, formação inicial e tempo de serviço

| Nome    | Ano que leciona/turno                          | Idade   | Formação                                  | Tempo de serviço |
|---------|--|---------|---|------------------|
| CORA    | Jardim II – manhã<br>Educação Infantil         | 38 anos | Pedagogia Superior/UECE <sup>16</sup>     | 15 anos          |
| MARINA  | Jardim I – manhã<br>Educação Infantil          | 49 anos | Pedagogia Superior/ UVA <sup>17</sup>     | 22 anos          |
| ADÉLIA  | Jardim I – tarde<br>Educação Infantil          | 30 anos | Pedagogia Superior – UNIFOR <sup>18</sup> | 10 anos          |
| CECILIA | Jardim II – manhã e tarde<br>Educação Infantil | 35 anos | Cursando Pedagogia                        | 12 anos          |
| RAQUEL  | Jardim I – manhã e tarde<br>Educação Infantil  | 47 anos | Pedagogia Superior-UVA                    | 9 anos           |
| CLARICE | Jardim II – tarde<br>Educação Infantil         | 37 anos | Cursando Pedagogia                        | 14 anos          |

Fonte: Pesquisa de campo (2007).

Com esses dados, pudemos observar que todas as professoras se encontram entre a faixa etária de 30 a 49 anos, quatro delas no intervalo de 30 anos a 39 anos (66%) e duas no intervalo de 40 anos a 49 anos (34%). Em relação ao tempo de serviço, todas revelaram um tempo largo em relação à docência, variando entre 9 e 22 anos de experiência profissional. Uma das professoras, no ano de 2007, reduziu a sua carga horária e está há três anos da aposentadoria (Marina).

No que concerne à habilitação para a ação docente, quatro professoras têm formação de nível superior, sendo que duas cursaram Pedagogia em regime regular (quatro anos) e as outras duas obtiveram formação em regime especial pela

<sup>15</sup>Os nomes dados às professoras da pesquisa foram inspirados nas grandes escritoras e poetizas da literatura brasileira, uma vez que temos muito apreço por esse tema.

<sup>16</sup>UECE – Universidade Estadual do Ceará – pública.

<sup>17</sup>UVA – Universidade do Vale do Acaraú – pública.

<sup>18</sup>UNIFOR – Universidade de Fortaleza – particular.

UVA, uma formação em Pedagogia, que acontece em apenas dois anos, com frequência às aulas uma vez por semana, geralmente aos sábados, ou duas vezes por semana no período noturno.

Das seis professoras, quatro trabalhavam apenas em um turno e duas atuavam nos dois turnos, manhã e tarde. Abaixo mostraremos um quadro das professoras, com intuito de apresentar as suas respectivas turmas.

Quadro 3 – Apresentação das professoras, turno, quantidade de criança por classe e número de crianças com deficiência

| <b>Professoras</b> | <b>Classe/turno</b>      | <b>Nº de crianças</b> | <b>Nº de crianças c/ deficiência</b>      |
|--------------------|--------------------------|-----------------------|---|
| Marina             | Jardim I<br>Manhã        | 21                    | X   |
| Adélia             | Jardim I<br>Tarde        | 22                    | X   |
| Raquel             | Jardim I<br>Manhã/tarde  | 21 manhã<br>22 tarde  | X   |
| Cora               | Jardim II<br>Manhã       | 23                    | X   |
| Clarice            | Jardim II<br>Tarde       | 23                    | X   |
| Cecília            | Jardim II<br>Manhã/tarde | 23 manhã<br>21 tarde  | 1 criança com autismo –<br>turma da manhã |

Fonte: Pesquisa de campo (2007).

A seguir, descreveremos ações desenvolvidas pela pesquisa GAD, uma vez que, pela própria dinâmica que se aplica a esta abordagem metodológica, possibilitou o fornecimento de subsídios para uma análise mais ampla e contextualizada da nossa investigação. Assim, apresentaremos, primeiramente, ações e procedimentos metodológicos da pesquisa-matriz, na sequência delineados: escolha e identificação das escolas; diagnóstico inicial e aproximação com o campo; encontro de estudo coletivo; projetos de formação; semana pedagógica; reunião de planejamento; escala de competência de base do professor e escala de avaliação do ensino diferenciado. Em seguida, descreveremos ações e os procedimentos metodológicos desenvolvidos no nosso estudo que denominamos especificidades e diferenças no contexto da educação infantil.

### **3.3 Aproximação com o campo**

Esta ocasião se configurou como a primeira etapa da pesquisa GAD e se constituiu de dois momentos, a saber: escolha da instituição escolar onde seria desenvolvida a investigação e o diagnóstico inicial da referida escola.

#### **3.3.1 Escolha e identificação das escolas**

Esta etapa corresponde aos anos de 2004 e 2005 e o nosso ingresso na pesquisa GAD aconteceu no final deste período, mais precisamente no momento em que o grupo de pesquisadores (nove) efetuava a escolha da instituição.

Esse processo teve início em 2004, quando foi realizado pelo grupo da pesquisa um levantamento das escolas municipais que possuíam alunos com deficiência incluídos, mediante duas reuniões com membros da Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS) e Secretarias Executivas Regionais (SER). Para definição das escolas a serem visitadas, foram priorizados os seguintes critérios de escolha: ser uma escola da rede municipal de ensino, ter alunos com deficiências incluídos na sala de aula regular, oferecer ensino fundamental e educação infantil.

Cada SER indicou em média uma ou duas escolas. Apenas a SER V entregou uma lista contendo um número maior, com uma relação de todas as escolas que tinham alunos incluídos. Essas instituições se localizam nos mais diversos bairros do Município de Fortaleza.

Após este levantamento, foram selecionadas e visitadas pelos membros da pesquisa, dentre estes, mestrandos e doutorandos da Universidade Federal do Ceará, 19 instituições escolares<sup>19</sup>. Nessa ocasião, os pesquisadores apresentavam os propósitos da pesquisa GAD e ouviam as demandas apontadas pelos profissionais sobre cotidiano escolar. Das 19 escolas visitadas, em três foram realizadas reuniões com o corpo docente. Com as demais escolas (16), o contato presencial se deu apenas com a direção, que apresentava para o grupo da pesquisa os espaços da instituição e das salas de aula. Nessas visitas, era comum a diretora mostrar o ambiente da escola e apresentar as crianças com deficiência e suas

---

<sup>19</sup>Fortaleza tem ao todo 334, sendo 248 escolas patrimoniais, 78 anexos e 8 escolas especiais.



professoras de forma isolada, chamando-as para uma breve apresentação ou conduzindo os pesquisadores até suas salas de aula. Em algumas escolas, o grupo foi apresentado pela direção ao corpo docente no horário do recreio na sala dos professores.

Após as visitas às 19 escolas, foram escolhidas duas instituições escolares<sup>20</sup>. Dado o nível de equidade das referidas instituições, no que diz respeito aos critérios estabelecidos para a escolha da escola, foi elaborado um instrumento com quatro questões (ver ANEXO A) para investigar a aceitação e o compromisso dos seus profissionais com a pesquisa. Para que os profissionais pudessem ficar mais à vontade para se posicionar ante sua intenção de participar ou não do projeto, não era necessária a identificação do profissional. Desta forma, o aspecto preponderante que nos levou à escolha da escola foi também o desejo dos professores em participar da pesquisa, expresso em instrumento escrito, o que configurou um critério importante para a escolha da instituição. O instrumento foi respondido pelo total de professores de ambas as escolas.

A escolha de uma escola em detrimento de outra foi um momento muito difícil para o grupo de pesquisadores do GAD, exigindo várias reuniões para analisar precisamente todos os dados obtidos nessa fase. Ressaltamos que ingressamos no GAD exatamente nesse momento. Finalmente, dentre as duas instituições, a eleita<sup>21</sup> por nós foi aquela na qual 100% das professoras acenaram afirmativamente para o desenvolvimento da pesquisa, o que não ocorreu com a outra escola, na qual, dentre os respondentes, três professoras teceram considerações que, para os pesquisadores, expressavam uma resistência à pesquisa: *Não queremos o projeto, não gostamos de ler e de estudar, não estamos interessadas em nos reunir com o grupo, não temos tempo, será difícil a participação de todos.*

Além disso, em conversas informais, algumas professoras verbalizaram que não gostariam de participar da pesquisa, pois, na visão destas, a preparação da escola para trabalhar com as diferenças e a diversidade dos alunos significava legitimar a obrigatoriedade de receber alunos com deficiência. *Se a escola se preparar e se tornar escola de referência, muitas crianças virão se matricular aqui e o número de alunos com deficiência será ainda maior.* (Professora da Regional III).

---

<sup>20</sup>As escolas escolhidas pertenciam respectivamente às SERs III e VI.

<sup>21</sup>Escola pertencente à SER VI.

Neste caso, entendemos que o *não estar preparado* legitima o “não receber” o aluno.

### **3.3.2 Diagnóstico inicial e aproximação com a escola**

Em setembro de 2005, iniciamos esta etapa e as nossas ações na escola foram acontecendo de forma processual e gradativa, quando fomos estreitando laços e vínculos com o corpo docente e o Núcleo Gestor da escola. Este período aconteceu nos meses de setembro a dezembro de 2005.

Nesse mesmo ano, a escola contava com 26 alunos que apresentavam necessidades específicas, sendo três crianças da educação infantil, quatro do primeiro ano, 12 do segundo ano, cinco do terceiro ano e dois do quarto ano. As principais deficiências e dificuldades identificadas foram: surdez (cinco crianças), hiperatividade (cinco crianças), deficiência intelectual (cinco crianças), dificuldades de fala (duas crianças), problemas significativos de ordem emocional (duas crianças), atraso importante de desenvolvimento (uma criança) e acentuados problemas de aprendizagem (seis crianças). O ano que apresentou um número maior de alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e de comportamento foi o segundo, totalizando 12 crianças. A educação infantil tinha apenas três crianças, sendo duas com deficiência física e uma com hiperatividade.

No primeiro ano da pesquisa (2005) o foco central foi a aproximação e estabelecimento de vínculos com o grupo de professores e profissionais da escola. O diagnóstico da realidade da referida instituição e as indicações de ação advindas das professoras revelavam a necessidade de implementação de ações voltadas para: o planejamento das ações docentes, a realização de estudos destinados aos saberes do campo da Pedagogia, o oferecimento de apoio ao professor, focalizando o atendimento ao aluno com deficiência, a implementação da sala de atendimento educacional especializado, além de suporte administrativo.

Uma das primeiras constatações, e que também foi apontada pelo corpo docente, repousa na grande dificuldade que as professoras apresentaram na elaboração do planejamento das atividades cotidianas da classe. Pudemos observar que estes momentos aconteciam de forma assistemática e intuitivamente, e também que não havia um suporte ou uma referência aos documentos oficiais como

Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil ou materiais pedagógicos, entre outros.

Vale ressaltar que houve solicitação por parte do grupo de professores da educação infantil e do ensino fundamental para que o planejamento se tornasse o eixo prioritário da nossa atenção, solicitando uma orientação e um apoio ao planejamento mensal das atividades pedagógicas, o que ocasionou novo procedimento, *as reuniões para planejamento*. Nesta etapa, esses encontros passaram a acontecer aos sábados, com duração de quatro horas. Iniciamos, então, com uma reflexão sobre a importância do planejamento e os seus propósitos.

Outro ponto bastante evidenciado pelas professoras era que estas demonstravam intensa angústia ante a presença em suas salas de aula de crianças com deficiência e afirmavam que se encontravam em situação desesperadora por não se sentirem preparadas para lidar com esses alunos. Uma professora do 1º ano expressa o seu sentimento de impotência com a um aluno com deficiência intelectual:

Quando ele chegou a minha sala... ele me deu medo. Eu confesso que tive medo dele. Sabe, senti medo de me aproximar dele mesmo... Eu sinto uma coisa diferente quando eu olho para ele. Eu tenho vergonha de dizer, mas estou sendo sincera. Então, eu não sei qual seria minha atitude em relação a outro tipo de deficiência. (Grupo focal, dezembro de 2006).

A professora Cecília, do Jardim II, revelou o seu desespero ao se deparar com uma criança com autismo na sua classe. *Eu fiquei quase louca quando eu soube do meu aluno autista... o que é que eu vou fazer com ele? Foi difícil, foi muito difícil!* (Grupo focal, dezembro de 2007). *Eu, ano passado tive um aluno hiperativo... foi um inferno. A pesquisa estava começando e eu não tinha experiência com isso. E eu com esse menino. Foi muito sofrimento.* (Grupo focal, professora Raquel, dezembro de 2007). Esses relatos nos levaram a alguns questionamentos: a que recursos teórico-práticos o professor deve recorrer para tomar decisões que possibilitem superar os desafios da prática pedagógica que considerem as diferenças dos alunos? Quais as orientações que a instituição escolar e o corpo docente terão que buscar para desenvolver um trabalho diferenciado que atenda às necessidades de todos os seus alunos? O que é necessário para desencadear no professor uma atuação comprometida com um ensino voltado para as diferenças das crianças?

Por outro lado, a direção da escola não dava respostas efetivas às solicitações das professoras, revelando também dificuldades em lidar, inclusive, com aspectos administrativos como a enturmação dos alunos por sala de aula. É importante assinalar que a direção da escola passava por uma mudança, uma vez que no período destinado a escolha da instituição estava em funções uma equipe de gestão e, ao iniciamos, a escola havia trocado recentemente a direção. Desse modo, eram visíveis os conflitos e as tensões entre as professoras e verdadeiras facções de grupos identificados à antiga administração. (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

A despeito da situação conflituosa que citamos, constatamos, tanto no grupo dos gestores quanto dos professores, uma receptividade e a credibilidade da escola em relação à equipe da pesquisa. Estas atitudes se revelavam nas interações estabelecidas e no livre acesso que nós pesquisadores fomos conquistando dentro de todos da instituição, principalmente, nas salas de aula. Esse aspecto nos sinalizava que os profissionais estavam depositando no grupo de pesquisa a responsabilidade pela construção de uma escola inclusiva (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008). A fala da professora Cora revela esse momento inicial: *Quando vocês chegaram estava meio desorganizado mesmo. Eu via vocês muito perto do diretor e da gente também. Eu acho que ajudou muito. Na minha opinião, o diretor parecia não ter experiência e a pesquisa parecia que tava dando mais segurança a ele e a gente.* (Grupo focal, dezembro de 2006).

Nos primeiros meses de intervenção, constatamos que as professoras atribuíam as suas dificuldades em face da prática pedagógica de qualidade como algo externo a elas; um fato que não as implicava no processo que estavam vivendo. Essa posição sinalizava que as professoras, no momento inicial da pesquisa, tinham um olhar pouco crítico em relação ao fazer pedagógico. A dificuldade das professoras em olhar de forma crítica para o seu fazer pedagógico torna-se evidente quando elas não identificaram, durante o período de diagnóstico das práticas pedagógicas, problemas na própria prática, bem como nas posturas e procedimentos por elas adotados. Isto revela o fato de que elas não conseguiam se ver como foco de análise. (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

Essas constatações nos possibilitaram uma aproximação com os sujeitos do nosso estudo, bem como uma leitura preliminar das suas práticas pedagógicas e

um planejamento de novas ações que permitissem às professoras refletirem sobre suas práticas, e também levantar questões e conteúdos que elas indicassem como essenciais para a transformação do fazer pedagógico da escola.

### **3.4 Procedimentos metodológicos da pesquisa GAD**

As ações da pesquisa GAD foram realizadas por meio de variados procedimentos e instrumentos metodológicos, quais sejam: 1- encontros de estudos coletivos envolvendo o aprofundamento de diferentes temáticas (hiperatividade, deficiência intelectual, psicogênese da língua escrita) e o desenvolvimento de Projeto de aprofundamento de temas específicos, reuniões de planejamento, participação em semanas pedagógicas, dentre outras ações); 2- formação intensiva; 3- acompanhamento (individual e colaborativo); 4- entrevistas por meio de grupo focal; 5- aplicação de escalas (Escala de Competências Básicas do Professor, Escala de Referência do Ensino de Atenção às Diferenças e Escala de Avaliação da Inclusão).

Destas ações, constituiu-se foco principal do nosso estudo os seguintes procedimentos metodológicos: Formação intensiva; Acompanhamento individual; Acompanhamento colaborativo e Entrevistas por meio de grupos focais.

A seguir apresentaremos os procedimentos da pesquisa GAD, visto que também contribuíram para o nosso estudo, ao permitirem ampliar informações e conhecimentos sobre os nossos sujeitos e as relações e interações por eles estabelecidas com os demais atores da escola. Posteriormente descreveremos os procedimentos metodológicos específicos da nossa investigação.

#### **3.4.1 Encontros de estudo coletivo**

Os encontros coletivos aconteciam aos sábados, na frequência mensal, e contavam com a participação de todos os professores e do Núcleo Gestor da escola. As reuniões aconteceram durante os anos de 2005, 2006 e 2007, totalizando 18 encontros.

Os conteúdos destes encontros versavam sobre princípios da inclusão, deficiência intelectual, hiperatividade, leitura e escrita, letramento, planejamento,

rotina na sala de aula, relações interpessoais, dentre outras e, tinham os seguintes objetivos (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008):

- a) desenvolver comunicação e diálogo com toda a escola, possibilitando reflexões, estudos e ações que possam favorecer diretamente a melhoria das ações educativas desenvolvidas na escola;
- b) promover a reflexão e aprofundar questões relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e temas voltados para a inclusão escolar;
- c) contribuir para a criação de um espaço formativo tendo como suporte as necessidades da própria escola
- d) criar condições para o atendimento as diferenças dos alunos;
- e) fortalecer o trabalho coletivo e as relações interpessoais na escola

A ilustração seguinte apresenta os temas abordados nestes encontros.

Quadro 4 - Descrição dos temas e objetivos de cada encontro iniciado em setembro de 2005 a 2007

| Encontro | Tema   | Objetivos   | Estratégias  |
|----------|--|---|--|
| 1º       | Cultura, práticas e políticas inclusivas.                | Discutir com o grupo da escola princípios fundamentais para a organização de uma escola inclusiva.  | Divisão em grupos de três para discussão das três dimensões de inclusão, utilizando o material baseado no Índice de Inclusão de Booth e Ainscow.   |
| 2º       | Escola e diferença: desafios para a inclusão.            | Apresentar a discussão sobre o conceito da diferença e da diversidade e sua relação com a inclusão. | Apresentação de várias imagens retratando situações na escola referentes a diversidade e inclusão. Discussão e análise das imagens apresentadas, fazendo um paralelo com a realidade da escola.  |
| 3º       | Levantamento de propostas para a resolução de problemas. | Discutir com a escola quais os problemas vivenciados e as propostas de possíveis soluções.          | Divisão dos professores em três grupos: educação infantil, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª. Apresentação dos problemas e propostas de soluções pelos grupos. Síntese geral.  |
| 4º       | Propostas para a resolução dos problemas.                | Exibir a categorização dos problemas apresentados e discutir soluções com o grupo.                  | Divisão dos problemas em três categorias: gestão da escola, gestão da sala de aula e questões familiares.<br>Trabalhar em grupos: identificação e origem do problema e resolução do problema   |
| 5º       | Princípios e bases das regras de convivências na classe. | Discutir com as professoras a organização da classe por meio de regras de convivência.              | Utilização de um texto com recomendações pedagógicas. Reflexão sobre situações de sala de aula, envolvendo as regras e a disciplina.<br>Com base no texto, as professoras discutiam sobre que situações consideram de soluções difíceis e discutiam em grupo as possíveis soluções. Apresentação, em reunião plenária, dos resultados. |

| Encontro | Tema   | Objetivos  | Estratégias  |
|----------|--|--|--|
| 6º       | Critérios de promoção e “enturmação” dos alunos para 2007. | Discutir com as professoras os critérios de promoção dos alunos e de “enturmação”, levando em conta as características dos professores e dos alunos.                                   | Apresentação de um quadro com os aspectos considerados na aprovação e na “enturmação” dos alunos.<br>Aprovação: aspectos cognitivos, sociais e afetivos e a evolução do aluno.<br>“Enturmação”: necessidades da escola, motivação do professor e constituição do grupo-classe.<br>Discussão coletiva e individual dos critérios.     |
| 7º       | Discussão sobre o planejamento na escola.                  | Discutir sobre a importância do planejamento.<br>Apresentar os diferentes níveis de planejamento.<br>Planejar com as professoras a organização do plano anual e bimestral, por séries. | Divisão por séries: educação infantil, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries. Cada grupo conta com dois membros da pesquisa para a condução dos trabalhos.  |
| 8º       | Continuação da discussão sobre planejamento .              | Fortalecer a discussão e a prática do planejamento da escola, visando à autonomia das professoras nessa atividade.   | Apresentação dos quatro eixos do planejamento com suporte no texto: plano de ensino: aprendizagem e projeto de ensino.<br>Eixos: planejamento do sistema de educação, planejamento da escola, planejamento curricular e planejamento da aula;<br>Análise do material disponível na biblioteca;<br>Planejamento de grupo, por séries. |
| 9º       | Estudo sobre hiperatividade .                              | Discutir o conceito de hiperatividade, causas e características e possibilidades de intervenção.   | Apresentação de um texto sobre hiperatividade, com as principais informações sobre o tema. Discussão em grupo sobre as formas de intervenções possíveis com o aluno hiperativo.  |



| Encontro | Tema   | Objetivos   | Estratégias  |
|----------|--|---|--|
| 10º      | Estudo sobre deficiência intelectual.  | Discutir com as professoras as causas, características e principais tipos de deficiência mental.                                | Apresentação de um texto - síntese sobre deficiência mental e discussão em grupos, buscando relação teórico-prática.   |
| 11º      | Estudo sobre os níveis de desenvolvimento da leitura e escrita.                    | Estudar os níveis de desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos, por meio da observação e análise dos textos das crianças. | Estudo de texto sobre a psicogênese da língua escrita como suporte à discussão teórica.<br>Estudos de casos e análises das produções das crianças da escola. |
| 14º      | Projeto de formação envolvendo as relações interpessoais na escola (04 encontros). | Trabalhar as relações grupais na escola, buscando a integração e harmonia do grupo.   | Discussão teórica seguida de várias vivências corporais e grupais conduzidas por um psicólogo.   |
| 15º      | Projeto de formação sobre letramento (03 encontros).                               | Ampliar a compreensão sobre letramento, instrumentalizando as professoras para o trabalho na sala de aula.                      | Discussão sobre a conceituação de letramento.<br>Confecção e apresentação de vários gêneros literários e textuais.   |
| 16º      | Encontro coletivo para apresentação e avaliação das ações da gestão e da pesquisa. | Apresentar e discutir com os professores sobre as ações empreendidas para o fortalecimento da escola inclusiva.                 | Apresentação em <i>power-point</i> do histórico dos trabalhos desenvolvidos. Desafios da gestão compartilhada.<br>Discussão sobre o papel de cada segmento.  |

Fonte: Relatório final da Pesquisa GAD (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

Esses encontros de estudos coletivos contribuíram sobremaneira para a nossa investigação, uma vez que tínhamos como objetivo promover a reflexão das práticas que orientam a gestão da sala de aula numa perspectiva inclusiva e desencadear o processo de formação continuada na própria escola; além de possibilitar às professoras a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, e propiciando condições para que elas façam de sua prática

um objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar o seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, mudando a própria escola e a si próprias. Para tal, é indispensável possibilitar uma mudança das ações das professoras, com vistas a direcioná-las para a transformação em que a escola tenha consciência de que o trabalho não se dá isoladamente, mas no coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto pedagógico transformador.

#### *3.4.1.1 Projetos de formação*

Os projetos de formação surgiram de encontros coletivos de estudo e de acompanhamento individual, nos quais tanto os professores quanto o Núcleo Gestor foi manifestando comportamentos de insegurança e desorganização. Atribuímos estas atitudes à intensidade das ações da pesquisa. Por outro lado, os docentes pediam também que as formações tivessem um caráter mais intenso. A desestabilização se expressa, ainda, no momento em que a direção procura colocar nas mãos da pesquisa a responsabilidade pela mudança na escola, ou seja, para que ela se torne inclusiva. Diante deste quadro, o grupo da pesquisa GAD sentiu a necessidade de redimensionar o conteúdo e a forma dos encontros coletivos de estudo para o ano 2007, demandando a implementação de dois eixos importantes relacionados à mudança no contexto escolar: a formação pessoal e a formação profissional (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

Para atender ao eixo de formação pessoal, foi desenvolvido um projeto de formação envolvendo as relações interpessoais na escola voltadas para o desenvolvimento da afetividade, da relação e inter-relação de professores e de professores e alunos. O projeto de formação aconteceu durante três sábados com quatro horas cada encontro, sendo dois deles desenvolvidos em 2007 e o último como atividade de fechamento da pesquisa no início de 2008, totalizando 12 horas. Estes encontros foram pensados considerando as observações e a análise dos pesquisadores do GAD, que constataram a necessidade de contemplar o aspecto relacional com vistas a atender tanto o relacionamento professor-aluno quanto também o vínculo entre os profissionais da escola. A formação foi ministrada por um psicólogo, professor da Universidade Federal do Ceará, e contou com a participação do grupo da pesquisa e de todos os profissionais da escola. A escolha de um

membro externo à pesquisa se justificou pela própria natureza da intervenção, que exigia um profissional com formação específica para atuar no aspecto emocional e relacional do grupo, juntamente com a participação de todos os membros da pesquisa (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

A temática dos encontros priorizou o aspecto relacional e a afetividade, trazendo os conceitos sobre tais conteúdos mediante explicações teóricas e vivências práticas. Constatamos que estes encontros foram de grande valia para nossa investigação, pela escolha de um trabalho enfatizando as relações, pois o grupo da escola e, especialmente, as professoras da educação infantil, há muito se encontravam fragilizados e necessitando de cuidados dessa natureza, contribuindo também para um clima estável de trabalho. Dessa maneira, os encontros possibilitaram a criação de um sentimento de pertença ao grupo que lhes conferiu satisfação e segurança, pois um grupo coeso emocionalmente tem mais condições de lidar com os momentos de desestabilizações, conflitos e diferenças do dia a dia do trabalho, aspectos evocados num trabalho dessa natureza (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

Durante este período, percebemos uma evolução gradativa relativamente à participação do grupo diante das temáticas trabalhadas, uma vez que os participantes tinham que utilizar outra linguagem, a corporal, para se expressar, o que não é uma prática ordinária. As vivências desenvolvidas fizeram aflorar muitas emoções nos participantes, o que ficou expresso no choro e na verbalização de vários sentimentos evocados. Podemos verificar tal afirmação na fala de uma professora: *Pessoal, gostaria de agradecer a oportunidade do nosso momento no sábado, foi muito importante, ajudou a resolver um conflito pessoal meu com uma colega e isso me ajudou muito. Lamento pelos colegas que não foram.* (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

O projeto de formação sobre letramento se desenvolveu com frequência mensal, totalizando cinco encontros, com quatro horas de duração, contando com a participação dos professores da educação infantil ao ensino fundamental e do Núcleo Gestor.

O projeto em questão visava a desenvolver, por intermédio de oficinas teórico-práticas, ações/reflexões sobre alfabetização e letramento que possibilitassem simultaneamente aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabética e vivências de práticas sociais de leitura e escrita. Estes momentos

tiveram como objetivo colaborar para a ação/reflexão sobre as temáticas propostas e favorecer a articulação com a prática pedagógica.

Os temas propostos em cada oficina podem ser vistos na ilustração seguinte

Quadro 5 – Temas trabalhados no projeto sobre letramento

| <b>Temática das oficinas</b>  | <b>Comentários</b>  |
|---|---|
| 1º Encontro: Histórias de vida - resgate da alfabetização e do letramento das professoras | Permitiu a socialização dos diversos contextos e singularidades do processo de alfabetização e letramento dos professores. A partir daí procedeu-se à reflexão a respeito da significação destas experiências pessoais no fazer diário da prática pedagógica.   |
| 2º e 3º Encontro: Biblioteca escolar e os diferentes gêneros textuais                     | Permitiu a discussão e a reflexão a respeito da importância da biblioteca escolar e da diversidade textual para o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Outros aspectos abordados foram: o conhecimento da organização e do funcionamento da biblioteca da escola; o planejamento de atividades sistemáticas de uso do acervo da biblioteca pelos professores e alunos; o planejamento de atividades envolvendo práticas de oralidade, leitura e escrita a partir do acervo da biblioteca. |
| 4º Encontro: Pedagogia de Projetos  | Buscou envolver os fundamentos e procedimentos metodológicos da Pedagogia de Projetos. Os professores conheceram as etapas de elaboração e execução de projetos didáticos, considerando a importância das experiências e temas significativos nas situações de aprendizagem. Tiveram a oportunidade de exercitar o conteúdo da oficina por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos em suas salas de aula.   |
| 5º Encontro: Avaliação da leitura e da escrita  | Surgiu da necessidade dos professores de conhecerem o nível de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos. Este conhecimento permitiu o planejamento de intervenções mais consistentes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, atendendo às dimensões da alfabetização e do letramento. Esta oficina originou o desenvolvimento de outro projeto.  |

Fonte: Relatório final da pesquisa GAD (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

O projeto envolvendo avaliação de leitura e escrita teve como objetivo implementar uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento com base na demanda advinda das professoras que revelaram suas angústias em relação à alfabetização de seus alunos, no sentido de dar conta de uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento. As principais dúvidas versavam em como selecionar práticas alfabetizadoras que considerassem as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos, superando as barreiras de uma metodologia que privilegia a apropriação do sistema alfabético de escrita. Por sua

vez, as práticas em alfabetização dessas professoras apresentavam-se em situações didáticas que se sustentavam com base em uma lógica linear, obedecendo a uma sequência, iniciando pelas vogais, em seguida as consoantes, as famílias silábicas, indo do mais simples para o complexo. Nessa concepção, algumas professoras acreditavam que primeiro se aprende a ler e a escrever, para depois aprender sua utilização nas práticas sociais. Tendo em vista tanto as práticas que a pesquisa permitia observar, quanto as expectativas das professoras, o projeto enfocou dois pontos fundamentais acerca da alfabetização: a interpretação e à intervenção sobre a elaboração da leitura e da escrita dos alunos e as práticas pedagógicas que favorecessem a todos os alunos (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

Deste modo, foi elaborado pelo grupo da pesquisa GAD um *kit* contendo um caderno com orientações para aplicação dessas avaliações e sobre como proceder nas análises das respostas dos alunos, bem como outros materiais pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento das avaliações. A equipe de pesquisadores do GAD realizou dois encontros de quatro horas cada um com as professoras antes da aplicação, alguns em caráter de oficina, para que pudéssemos orientá-las na aplicação do instrumento. Após a utilização do instrumento, também foram realizados dois encontros de quatro horas para esclarecer as possíveis dúvidas e as dificuldades encontradas. Esse procedimento aconteceu durante o segundo semestre de 2007, totalizando cinco encontros de quatro horas cada qual.

Das seis professoras da educação infantil, quatro realizaram as avaliações com as crianças, enquanto duas não realizaram. As professoras que desenvolveram a atividade ficaram surpresas com os resultados das crianças, ou seja, descobriram que algumas delas estavam numa fase mais avançada e outros mostraram um desempenho aquém do esperado pela professora. Com o objetivo de verificar se a metodologia que as professoras utilizaram atendia aos objetivos da avaliação, perguntamos para o grupo como havia sido realizada a avaliação e elas explicitaram os procedimentos. Analisamos, então, os registros e as produções das crianças, juntamente com elas e fizemos a síntese. Esse momento aconteceu num sábado com o grupo de professoras da educação infantil. Observamos que algumas professoras não compreenderam as orientações propostas para realização das avaliações, muito embora os colaboradores da pesquisa estivessem disponíveis na escola durante uma semana em regime de plantão para tirar dúvidas sobre a

aplicação dos instrumentos avaliativos. Este fato pode ser indicador do desconhecimento da importância da avaliação formativa como um ponto de partida para a intervenção do professor. A ideia de que a avaliação é para “aprovar ou reprovar” fez com que algumas professoras não dessem importância à aplicação da avaliação como processo informativo do desenvolvimento de seus alunos. Em relação ao material avaliativo utilizado, ficou evidente a necessidade do redimensionando do instrumento e reformulação de algumas atividades, sugeridas pelas professoras com vistas a torná-lo mais acessível<sup>22</sup> (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

#### *3.4.1.2 Semana pedagógica*

A participação da pesquisa na semana pedagógica da escola, nos anos de 2006 e 2007, configurou-se de uma demanda da instituição e obedeceu aos seguintes objetivos: refletir sobre a importância do planejamento para o desenvolvimento da prática pedagógica; elaborar sequências didáticas e projetos em função dos objetivos e conteúdos selecionados; elaborar o plano anual por série, isto é, o projeto de trabalho, para desenvolver ao longo do ano em cada série.

A semana pedagógica para a rede municipal foi organizada pela SEDAS, que orientou o estudo por meio de uma coletânea de textos sugeridos para subsidiar a discussão dos professores. Os textos foram organizados nos seguintes eixos temáticos: Projeto Político-Pedagógico, Currículo e Avaliação: Lei de Diretrizes e Bases e Plano de Desenvolvimento da Educação. O grupo da pesquisa teve grande abertura do núcleo gestor para participar das reuniões, inclusive, nos foram destinados três dias para trabalharmos com todo o corpo docente o tema Planejar: para que, o que e como.

Nas reuniões para discussão do Projeto Político-Pedagógico, um aspecto que nos chamou atenção foi que esse documento não fazia referência à inclusão, elemento potencializador das discussões com a escola.

Iniciamos a reunião da semana pedagógica com uma fala sobre planejamento, em que procuramos ressaltar a importância do ato de planejar as ações em sala de aula (Planejar: para que, o que e como?). Em seguida, realizamos

---

<sup>22</sup>Esta revisão foi efetuada e os instrumentos utilizados deram origem à publicação de um livro editado pelo grupo de pesquisa GAD.

um levantamento junto ao grupo de professoras por série, em que elas, com o conhecimento que têm sobre a faixa etária com que trabalham, deveriam levantar o que os seus alunos sabem ao chegar na respectiva série e, ainda na visão destes, o que os seus alunos devem saber ao final do ano letivo. Esta atividade foi o disparador para as discussões e o início de uma reflexão para elaborar o plano anual da escola, concluído em 2007.

Um aspecto marcante neste encontro foi o momento da socialização dos grupos por série, quando tiveram que socializar para o grande grupo a resposta a duas questões: o que os seus alunos sabem quando chegam a cada série e o que sabem no final do ano letivo. Muitas vezes, havia um desencontro do segmento da educação infantil e do ensino fundamental, precisamente entre o Jardim II e o 1º ano, pois as professoras da educação infantil alegavam que as crianças no final do processo reconheciam as letras do alfabeto, escreviam os próprios nomes sem apoio do modelo, liam e escreviam algumas palavras, informações que não condiziam com as percepções apresentadas pelo grupo da série posterior sobre esses alunos.

Entre as constatações, foram evidenciados os seguintes aspectos: falta de planejamento e de unidade entre as séries; as professoras da educação infantil não têm um plano anual, dizem que se baseiam pelos referenciais, mas isso não ocorre na prática. Foi significativo o momento em que, após nossa orientação, elas puderam consultar os documentos oficiais, de modo que puderam eleger os objetivos e conteúdos das áreas de linguagem oral e escrita, matemática e a função social e o brincar. Então, elaboraram o plano anual das classes de Jardim I e Jardim II com os seguintes aspectos: o que o meu aluno sabe quando chega ao jardim I; o que o meu aluno precisa saber no jardim I.

Além dos temas já apresentados, no último dia da semana pedagógica, finalizamos com o planejamento das atividades iniciais de acolhimento às crianças. Nesse encontro, foi discutido o período de adaptação das crianças da educação infantil, momento que não era muito considerado pela escola. Desse modo, houve um redirecionamento e um planejamento mais adequado a este momento tão relevante na vida das crianças.

Durante a semana pedagógica do ano de 2007 (março), realizamos com o grupo da educação infantil e com as professoras do 1º e 2º ano três encontros para dar continuidade à elaboração do plano anual por série iniciado em 2006.

O grupo de professoras foi dividido por série e, de posse dos documentos oficiais, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais e outros projetos curriculares de outras instituições, foram elaborando os documentos, organizados da seguinte forma: formação pessoal e social e as demais áreas de conhecimento (Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Artes Visuais, Música e Movimento). Para cada área, as professoras elaboraram as suas concepções, objetivos, conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas. Em virtude do limite de tempo, não foi possível terminar o documento na semana pedagógica, portanto, esse momento se estendeu por dois meses e culminou com o plano anual para a educação infantil e o plano para o ensino fundamental feito por série

#### *3.4.1.3 Reuniões de planejamento*

Esta atividade surgiu de uma necessidade e desejo solicitado explicitamente pelo grupo de professoras. Como a escola não tinha coordenadora pedagógica, nos encontros coletivos de estudo, esta demanda foi se delineando para o grupo de pesquisa.

Em 2006, o planejamento acontecia aos sábados e, algumas vezes, durante a semana, conforme a necessidade da escola, com a presença de todos os professores. Tinha como objetivo dar suporte às professoras na elaboração das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Na maioria das vezes, iniciava-se com uma reunião e discussão do que era comum ao grupo de professores. No momento posterior, separava-se segundo interesses específicos agrupados por séries para o planejamento amíúde e detalhamento das atividades e procedimentos de aula. Nesses encontros, as professoras eram solicitadas a avaliar as atividades planejadas e desenvolvidas por elas na sala de aula.

No ano de 2007, as reuniões de planejamento passaram a ser da responsabilidade da coordenadora pedagógica, que assumiu o cargo na escola no final do ano de 2006.

A avaliação efetuada no final do ano de 2006 indicava a necessidade de alguns ajustamentos no plano teórico-metodológico da pesquisa, visando a garantir maior rigor metodológico à pesquisa. Desta forma, ressaltamos a construção de três



importantes procedimentos-instrumentos: a linha do tempo, a escala de competência dos professores e a realização de entrevista em grupos focais.

Acreditamos que tanto na semana pedagógica quanto nos momentos de planejamento, nos quais estivemos à frente das intervenções, ora conduzindo todo o grupo de professores da escola, ora o corpo docente da educação infantil, pudemos acolher as professoras em sua realidade, em suas angústias, conhecendo as suas necessidades e dificuldades. Além disso, o nosso papel nesses encontros também era de problematizar os acontecimentos, ajudando o corpo docente a compreender a própria participação no problema, percebendo as suas contradições, uma vez que “[...] criticar é também ser capaz de ver e resgatar os aspectos positivos, não ficar só no cobrar.” (VASCONCELOS, 2002, p. 93).

### **3.4.2 Aplicação de escalas**

#### *3.4.2.1 Escala das competências de base do professor*

A necessidade de elaboração desta escala (ver ANEXO B) surgiu das dificuldades apresentadas pelas professoras da escola, desde o início da pesquisa, ante a elaboração do planejamento das atividades e de aspectos ligados à gestão da sala de aula. O instrumento pretendia traçar o perfil, o mais fidedigno possível das competências fundamentais para a atividade docente e, então, orientar o acompanhamento das professoras da escola para o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas ao contexto das diferenças dos alunos.

A escala foi elaborada pelos membros da pesquisa, sob a coordenação do professor consultor da pesquisa, Prof. Jean-Robert Poulin. O instrumento se apoiou nos trabalhos de Doyle (1986) e inclui 20 competências de base, das quais 11 estão relacionadas com a gestão da sala de aula. As demais se relacionam com a função do ensino propriamente dito, perfazendo um total de 43 enunciados referentes a oito variáveis, a saber: planejamento; motivação e envolvimento dos alunos em relação à sua própria aprendizagem; aprendizagem cooperativa; avaliação; colaboração entre colegas; regras de convivência; recursos da escola e recursos da comunidade. Este instrumento foi utilizado sob forma de autoavaliação efetuada pelas professoras, bem como aplicado por nós.

### 3.4.2.2 Escala de avaliação do ensino diferenciado

Com o objetivo de assegurar e acompanhar as mudanças no contexto das práticas pedagógicas das professoras foi elaborada uma escala de avaliação, relacionada ao desenvolvimento das práticas de ensino diferenciado na sala de aula (ANEXO C). Esta escala trouxe valiosa contribuição para desenhar um perfil mais preciso da gestão da sala de aula em um contexto da diversidade. Tal instrumento foi elaborado com base nos estudos de Perrenoud (1999), Wang (1992), Bernube e Tremblay (1985), Poulin e Cleary-Bacon (2003). Esses autores desenvolveram uma escala, a qual foi a base da escala de Poulin e Cleary-Bacon que adaptamos à nossa. Com o intuito de considerar o contexto da escola brasileira e a sua cultura, o grupo da pesquisa GAD adaptou o instrumento à realidade brasileira, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento de práticas de ensino diferenciado na sala de aula das professoras que integraram o acompanhamento colaborativo.

A escala está constituída de quatro partes: organizar e dinamizar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Em cada uma das partes, encontramos enunciados relativos a nove variáveis. Os enunciados de cada parte estão distribuídos em nove variáveis diferentes. No total, esta escala contém 83 enunciados, dos quais 61 questões são objeto de avaliação por dois pesquisadores externos e 22 se constituem de questões autoavaliativas. Cada questão deveria ser respondida com um dos seguintes itens: ausente, significando que o comportamento ou a atitude não se manifesta ainda (escore 1); pouco, o comportamento ou atitude se manifesta raramente (escore 1); parcialmente, o comportamento ou atitude se manifesta com frequência irregular ou de forma parcialmente adequada (escore 3) e presente, o comportamento ou atitude se manifesta sempre ou quase sempre quando convém que esteja presente (escore 4). Antes de iniciar a aplicação da referida escala, se fizeram necessários dois encontros com as professoras, visando a esclarecer o objetivo da utilização do instrumento, bem como para tentar diminuir a ansiedade delas ante este desafio: ser avaliada e se avaliar, por intermédio de um instrumento objetivo.

- I) 1º Encontro – explicamos para todas as professoras participantes da pesquisa os objetivos e a mudança na estrutura do acompanhamento, que, anteriormente, era individual, assumindo um caráter mais cooperativo e de grupo, tendo como

pilastras as práticas pedagógicas das professoras, informando que as observações em sala de aula passam a ser realizadas não apenas por nós, mas também pelas professoras de cada grupo.

- II) 2º Encontro – Reunimos as professoras numa sala e apresentamos o instrumento na sua totalidade. Em seguida, as professoras iniciaram o preenchimento do instrumento e nos pusemos à disposição para esclarecer as possíveis dúvidas. Nessa ocasião, explicitamos para o grupo que o mesmo instrumento seria aplicado por nós e por outra pesquisadora do grupo e que o procedimento se repetiria também no final do acompanhamento, em dezembro de 2007.

A aplicação da escala por parte dos pesquisadores foi efetuada em dupla de pesquisadoras do grupo. Agendamos com cada professora o dia em que iríamos realizar uma observação em sala de aula, visando à aplicação do instrumento. Esta etapa durou aproximadamente um mês (abril de 2007). Entrávamos na sala e observávamos a professora num período de aula, ou seja, uma manhã ou uma tarde, aproximadamente três horas com cada professora. Em seguida, cada pesquisadora preenchia a escala separadamente, tomando como base as observações realizadas por parte de cada uma. A opção pelo preenchimento por duas pesquisadoras visava a dar mais rigor e legitimidade às observações. Posteriormente analisamos e discutimos os resultados da escala sobre o ensino diferenciado, inicialmente no grupo de pesquisa e, em seguida, com os professores da escola. Os resultados obtidos na aplicação desse instrumento se constituíram em análises estatísticas discutidas no interior do grupo de pesquisa.

Desse modo, a referida escala foi aplicada por três categorias de sujeitos: o professor que vivenciou o acompanhamento colaborativo, o pesquisador que acompanhava aquele professor em sala de aula e um observador integrante da pesquisa GAD, que não atuava no acompanhamento do professor avaliado. Como autoavaliação, o professor respondeu a escala. O pesquisador e o observador aplicaram a escala avaliando as mesmas atividades, porém sem comentar um com o outro sobre suas observações. Cada uma dessas avaliações se constituiu em uma média e foi realizada, no primeiro momento, em abril de 2007, intitulado tempo 1, e no segundo, em dezembro de 2007, tempo 2, os quais nos possibilitaram tecer as

seguintes comparações: no primeiro momento (tempo 1), entre a autoavaliação e avaliações do pesquisador e do observador, bem como a avaliação do pesquisador com a do observador. A avaliação no segundo momento (dezembro de 2007) aconteceu nos mesmos moldes desenvolvidos no tempo 1, permitindo também uma comparação dos resultados obtidos na primeira avaliação (tempo 1) com os da segunda (tempo 2). Tais resultados evocaram uma evolução dos professores em relação à prática do ensino diferenciado em suas salas de aula, com o envolvimento na pesquisa colaborativa, em especial, o acompanhamento colaborativo.

O resultado da aplicação desta escala se mostrou de grande utilidade para a sistematização do acompanhamento. Tais resultados permitiram a tomada de decisões mais sistematizadas quanto às estratégias de acompanhamento a serem utilizadas. Após o tratamento estatístico conferido às escalas, os resultados iniciais indicaram disparidade entre a avaliação das pesquisadoras e a das professoras e concordância absoluta entre as avaliações das duas pesquisadoras. A avaliação das professoras atingiu patamares mais elevados, prevalecendo os itens parcialmente e presente (escores 3 e 4), enquanto na das pesquisadoras prevaleceram mais os itens ausente e pouco (escores 3 e 4).

Ressaltamos, por oportuno, que tanto a escala de competência de base do professor quanto a escala do ensino diferenciado foram aplicadas a todas as professoras da escola, inclusive os professores da educação infantil, e isso nos valeu como um diagnóstico e mapeamento das práticas pedagógicas das professoras e como consulta ao longo do acompanhamento colaborativo realizado com os professores por nós acompanhados.

### **3.5 Procedimentos metodológicos objeto de investigação do estudo**

Os procedimentos metodológicos até então apresentados foram desenvolvidos pela pesquisa GAD. Pelas razões aqui já expostas, tais procedimentos nos possibilitaram um conhecimento e um diagnóstico da prática pedagógica das professoras do nosso estudo, os quais integravam o grupo de professores da pesquisa-matriz.

Neste item, apresentaremos os procedimentos, por meio dos quais obtivemos os dados-objeto de análise do nosso estudo: acompanhamento

individualizado; formação intensiva; acompanhamento colaborativo e entrevista por meio de grupos focais.

### **3.5.1 Acompanhamento individualizado**

Durante os encontros coletivos de estudo, as professoras apresentavam uma demanda constante para que fossem acompanhadas em suas salas de aula. Dada a impossibilidade de atender integralmente essa solicitação, uma vez que o número de salas de aula era superior ao de pesquisadores, decidimos adotar como critério de escolha para este acompanhamento as turmas que tivessem alunos com deficiências ou dificuldades importantes de aprendizagem ou socialização e, também, aquelas que solicitassem a nossa presença.

Partindo desses critérios, o acompanhamento aconteceu de forma individualizada, no período de maio a novembro de 2006. Este acompanhamento favoreceu a aproximação com as professoras do nosso estudo, bem como o conhecimento e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por elas.

Inicialmente, o acompanhamento das atividades pedagógicas das professoras na sala de aula não tinha uma frequência preestabelecida, e ocorria de maneira informal e era solicitado pelas professoras, as quais pediam a nossa presença para observarmos uma criança que apresentava uma dificuldade, seja de ordem cognitiva, emocional ou social, ou ainda por questões relativas à gestão da sala de aula. Em ambos os casos, a solicitação vinha como um pedido de *socorro* ante as dificuldades encontradas por estes profissionais. Nestes momentos, ficávamos na sala de aula da professora e observávamos uma ou duas atividades desenvolvidas por ela. O objetivo era estabelecer vínculos, bem como conhecer as concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas voltadas para as diferenças e a diversidade do universo da sala de aula.

Uma das professoras da educação infantil (Raquel, na ocasião professora de uma turma de Jardim II, faixa etária de cinco anos), solicitou a nossa ajuda, por apresentar dificuldades com uma criança, que, segundo ela, era *hiperativa*. Com esta demanda, iniciamos nossas observações numa frequência quinzenal, e fomos estreitando laços e parceria com esta profissional. Gradativamente, outras professoras (duas, Cora, professora de Jardim II, e Cecília, Jardim II) passaram a solicitar a nossa presença. As solicitações surgiram nos encontros coletivos de

estudo, destinados ao momento de planejamento quando passamos a ser chamada para orientar sobre o desenvolvimento de algumas atividades ou observar alguma criança, especificamente.

As observações das práticas das professoras eram sistematizadas por nós mediante registros escritos. Posteriormente, conversávamos com a professora sobre a prática observada. Esse momento acontecia de forma precária, uma vez que não havia um profissional na escola que pudesse substituí-la ou um espaço na rotina dos professores para tal. Esse aspecto nos levou a pensar e ressignificar a forma de acompanhamento, o acompanhamento colaborativo.

O acompanhamento individualizado e os encontros destinados ao planejamento nos forneceram dados importantes sobre o fazer pedagógico destas professoras, revelando elementos para, a partir do conhecimento e diagnóstico da prática educativa destas, planejar um momento de formação, contemplando a demanda das professoras, tendo em vista o segmento e as especificidades da educação infantil. Vejamos no item a seguir a descrição desta ação.

### **3.5.2 Formação intensiva**

Tomando como base a leitura da prática das professoras, em 2006 foi realizada, no período de 28 de agosto a 1º de setembro (de segunda à sexta), uma semana de formação para todas as professoras da educação infantil com carga horária de 20 horas, a qual foi desenvolvida na própria escola. Participaram dessa formação cinco professoras (Cecília, Marina, Raquel, Adélia, Cora), pois neste ano (2006) havia sete salas de educação infantil. Portanto, a professora Clarice, sujeito do nosso estudo, nesta ocasião integrava o quadro de professoras do ensino fundamental (1º Ano).

Para a realização deste momento, conversamos com o grupo de professoras para que pudessemos concentrar os encontros em uma só semana e num turno. Assim, o grupo elegeu o período da manhã e uma professora que trabalhava à tarde mostrou disponibilidade de troca de turno.

A formação intensiva aconteceu na própria escola dentro do horário de trabalho das professoras (07h15min às 11h15min). Para que as professoras pudessem participar deste momento, sem prejudicar o atendimento às crianças,

estabelecemos uma parceria com a Faculdade Sete de Setembro (FA7)<sup>23</sup>, em que as alunas da disciplina Pesquisa VI desenvolveram 20h de estágio de regência em docência nessa instituição.

A orientação às estagiárias, com relação ao planejamento do momento com as crianças, privilegiou aspectos relevantes a este segmento de ensino, em que temas importantes à faixa etária pudessem ser trazidos e, principalmente, conversar com as professoras sobre os temas sugeridos por elas, como também conhecer a rotina da sala de aula e as crianças. A solicitação das professoras para o trabalho com as crianças nesta semana foi o folclore, pois era o mês de agosto e o trabalho desenvolvido pelas professoras privilegiava as datas comemorativas.

Com a solicitação das professoras, as estagiárias elaboraram então um projeto sob nossa orientação com o tema folclore, trazendo como eixo central brinquedos e brincadeiras. O eixo condutor do trabalho foi o *Brincar*, entendido aqui como uma ferramenta privilegiada de a criança expressar seus desejos, necessidades, emoções, assim como uma interessante maneira de construir e trocar novos conhecimentos e a ampliação cultural que se caracteriza por trazer às crianças uma apropriação da produção cultural da humanidade, como porta de entrada na sociedade como alguém crítico e participativo. Tivemos a preocupação de orientar as estagiárias no sentido de pensarem um planejamento de tal forma que os conteúdos fossem desenvolvidos de maneira integrada e não fragmentada, como é comum na prática destas professoras.

A formação intensiva teve como objetivo proporcionar uma reflexão e uma análise, por parte das professoras da educação infantil, sobre o cotidiano das suas salas de aula e também propiciar o aprofundamento teórico e uma reflexão no que se refere às temáticas ligadas direta ou indiretamente às práticas pedagógicas vinculadas às diferenças da sala de aula, tendo como foco os seguintes aspectos: organização da rotina e do espaço da sala, o papel do brincar e das brincadeiras no cotidiano escolar, e atividades que potencializassem o atendimento às diferenças da sala de aula, como por exemplo, os cantinhos.

A seguir apresentaremos o planejamento desenvolvido durante esta formação.

---

<sup>23</sup>Faculdade 7 de Setembro, pertencente à rede privada de ensino.

Quadro 6 – Conteúdo da formação intensiva

| <b>Data</b>                      | <b>Conteúdo trabalhado</b>   |
|----------------------------------|--|
| <b>28/08/06</b><br><b>1º Dia</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos conteúdos da formação</li> <li>• Levantamento do interesse das professoras em relação aos temas da formação</li> <li>• Roda de conversa sobre as questões apontadas e os temas tendo em vista o cotidiano da sala de aula.</li> </ul>  |
| <b>29/08/06</b><br><b>2º Dia</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre o espaço com base nos seguintes questões: os espaços utilizados pelas crianças são atraentes e contam com materiais que possibilitem à criança explorar o entorno, interagir com diferentes parceiros, dispor de momentos de privacidades? Como fazer para deixar a sala de aula mais acolhedora? Por que os outros espaços da escola não são aproveitados, além da sala de aula?</li> <li>• Leitura compartilhada do texto <i>Espaços educacionais e envolvimento</i>, retirado do livro <i>As cem linguagens da criança</i> – Reggio Emília.</li> </ul> |
| <b>30/08/06</b><br><b>3º Dia</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciando atividades diversificadas – Os cantinhos – organização dos espaços enfatizando as múltiplas linguagens da criança</li> <li>• Discutindo a vivência dos cantinhos</li> </ul>   |
| <b>31/08/11</b><br><b>4º Dia</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e socialização dos textos sobre cantinhos e a importância do brincar na educação infantil</li> <li>• Planejamento da atividade de cantinhos para ser desenvolvido com as crianças</li> </ul>  |
| <b>01/09/06</b><br><b>5º Dia</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução e desenvolvimento do planejamento da atividade de cantinhos com as crianças</li> <li>• Fechamento e avaliação do encontro</li> </ul>   |

Fonte: Pesquisa de campo (2006).

Julgamos relevante apresentar alguns momentos da formação, uma vez que estes conteúdos foram disparadores para uma reflexão da prática pedagógica por parte das professoras do nosso estudo; inclusive a atividade diversificada, como os cantinhos, passou a fazer parte do cotidiano destas professoras, aspecto que trataremos nos capítulos posteriores.

Com o intuito de levantar os conhecimentos prévios e as necessidades formativas das professoras sobre os temas que seriam trabalhados ao longo da semana, no primeiro dia, solicitamos que cada membro do grupo elaborasse individualmente dúvidas e certezas que esperavam fossem confirmadas durante a formação. As principais questões expressas pelo grupo foram as seguintes:



- Como tornar mais eficiente a minha rotina?
- Como utilizar melhor o espaço da sala de aula?
- O que e para que a rotina?
- Existe um modelo de rotina?
- Como trabalhar diversos níveis em uma sala com 28 crianças?
- Como fazer para deixar minha sala de aula mais acolhedora?
- Por que o espaço da escola não é bem aproveitado?

Estas questões nortearam a formação. Sobre isso é relevante esclarecer que adotar uma postura que considera os conhecimentos prévios das professoras, assim como as necessidades formativas explicitadas pelo grupo, constitui importante dimensão epistemológica para uma pesquisadora. Neste suposto, a estratégia de levantar suas necessidades formativas requer o entendimento de que as questões decorrentes deste exame serão necessariamente consideradas no planejamento das ações de formação futuras.

O momento da formação em que estive em foco a exploração das múltiplas linguagens das crianças (terceiro dia) foi marcante e instigante para o grupo. Durante essa formação, procuramos organizar o espaço da sala em que estava se realizando a formação com atividades diversificadas (cantinhos) como uma forma de atender e considerar a diversidade do grupo, uma vez que esta modalidade possibilita que as crianças possam atuar com autonomia e realizar suas escolhas em função de suas necessidades e interesses. Desta forma, tivemos a preocupação de demonstrar o espaço e a proposta pedagógica com os conceitos trabalhados ao longo da formação (atividades diversificadas, os cantinhos, espaço e o papel do jogo simbólico, as múltiplas linguagens), com o objetivo de fazer uma transposição didática dos conceitos trabalhados à prática.

Iniciamos com a roda de conversa, concluindo os aspectos mais relevantes relacionados ao espaço e, em seguida, solicitamos às professoras que saíssem da sala para que pudessemos organizar o espaço com atividades diversificadas. Procuramos também organizar a sala, de forma que os conceitos discutidos sobre espaço e o que seria trabalhado posteriormente, atividades diversificadas e o faz-de-conta, pudessem ficar bem evidentes. As atividades foram as seguintes: um espaço trazendo as Artes Visuais, nas suas múltiplas linguagens

(pintura, desenho, modelagem); no jogo simbólico, havia três espaços: casinha (contendo bonecas, panelinhas, pinturas); carrinhos, cantinho do escritório com telefone, tecla de computador; linguagem com o cantinho da leitura, e, por fim, cantinhos com jogos de escrita e quebra-cabeça.

Após a organização do ambiente para a realização da atividade, convidamos as professoras a adentrar a sala, observar o ambiente e interagir com os materiais e os espaços que quisessem. Inicialmente, elas se mostraram um pouco passivas, sendo então necessária a nossa intervenção. Depois, organizamos com o grupo de professoras uma roda de conversa para que pudessem relatar os seus sentimentos e percepções em relação à atividade vivenciada. Elas fizeram com os seguintes comentários: *Beleza; Harmonia; Vontade de Participar, de brincar; Organização; Senti falta da Música.*

Os aspetos que mais chamaram a atenção das professoras foram: a harmonia e estética do ambiente, intencionalmente preparado para receber o grupo, o que não acontece nas suas salas de aula. Com base nessa percepção, questionamos o grupo sobre as razões que as limitam no desenvolvimento destas práticas. As respostas alegaram a falta de espaço nas salas, falta de materiais, ou seja, justificativas sempre vinculadas a fatores externos.

No quarto dia da formação, discutimos as potencialidades da atividade dos cantinhos que, desde a vivência e dos textos trabalhados com as professoras elas puderam levantar aspectos importantes a considerar no desenvolvimento dos cantinhos, principalmente por considerar a diversidade do grupo e, isto é, que as crianças não são iguais nem possuem as mesmas necessidades, nem os mesmos ritmos, desejos e interesses. Em seguida, as cinco professoras formaram dois grupos constituídos por uma dupla (Marina e Cora) e o outro por um trio (Cecília, Adélia e Raquel) e cada um planejou uma atividade de cantinhos para ser desenvolvida com as crianças no último dia da formação.

A aplicação do planejamento das professoras aconteceu no último dia da formação. As professoras Marina e Cora foram para a sala de Cora e outro grupo (Cecília, Adélia e Raquel), para a sala da professora Cecília. A escolha das salas para o desenvolvimento da atividade aconteceu de forma aleatória, pois não estabelecemos nenhum critério e deixamos que o próprio grupo elegeesse as salas.

Enquanto as crianças se encontravam na área externa da escola, as professoras organizavam o espaço para o desenvolvimento dos cantinhos. Nossa

atitude nesse instante foi de mediação, problematizando e expressando questões baseadas nas propostas planejadas por elas na organização da sala de aula e no desenvolvimento da aula.

Em relação à organização dos cantos, percebemos que as professoras tiveram uma preocupação de trazer alguns aspectos discutidos durante a formação, como: a presença do jogo simbólico (bonecas, panelinhas, maquiagem, telefone); entretanto, a maneira de organizar os materiais nos espaços se revelou de forma tímida, pois os materiais, no início, eram apenas postos em cima das mesinhas. Nesse momento, fizemos uma intervenção no sentido de potencializar uma reflexão sobre este aspecto, trazendo as falas das próprias professoras, ao observar o espaço que organizamos no terceiro dia da formação, o que provocou uma mobilização no grupo e uma reorganização de alguns espaços, tornando-os mais atrativos e harmoniosos para as crianças.

Após a reestruturação dos espaços dos cantinhos, as professoras convidaram as crianças, que estavam no parque com as estagiárias, a adentrar as salas. Nesse momento, ficamos nas duas salas para que pudessemos observar o desenvolvimento da atividade, que durou aproximadamente (50 minutos). Constatamos então que nas duas classes o envolvimento das crianças e o encantamento com os cantinhos foram consideráveis. Pudemos mensurar isto, pois chegou o momento do recreio e as crianças não quiseram sair da sala - permaneceram brincando nos cantinhos. As professoras também revelaram um envolvimento grande com as crianças e assumiram um papel de brincante durante todo o tempo.

Após a intervenção nas classes, retornamos à sala destinada à formação, para uma roda de conversa sobre a atividade desenvolvida com as crianças. Nesse instante, observamos que as professoras estavam sensibilizadas e um pouco desequilibradas (no sentido piagetiano) e revelaram que este tipo de atividade não acontecia na escola, apenas uma professora fazia (Cora), porém, intuitivamente, sem uma intencionalidade de forma esporádica. Ao discutirmos a frequência deste tipo de atividade, apenas uma professora se mostrou favorável em desenvolver diariamente (Cora), pois as demais demonstraram que, apesar de julgar interessante, só era possível acontecer uma vez por semana, em razão da ênfase dada às atividades de leitura e escrita. Ao longo da pesquisa, este aspecto foi se

modificando e, gradativamente, as professoras foram incorporando os cantinhos na rotina da sala de aula.

Na avaliação da formação, as professoras trouxeram como um dado positivo o fato de a formação acontecer *in loco* ter partido das necessidades específicas deste grupo, e também a possibilidade de uma ação prática com a nossa orientação e observação.

Acreditamos que esta formação nos possibilitou, além de uma aproximação maior com o grupo de professoras, uma construção de vínculos, o que gerou mais confiança e segurança na relação pesquisador-professor, e se constituiu como um exercício do processo de reflexão da prática pedagógica. A nossa ação mediadora junto às professoras nos forneceu uma compreensão do seu fazer pedagógico, no sentido de evocar o que se passa com elas e levá-las a entender quais elementos estão condicionando a sua prática e assim poder transformá-la.

### **3.5.3 Acompanhamento colaborativo**

No ano de 2007, houve mudança no acompanhamento das professoras<sup>24</sup>, passando a acontecer em pequenos grupos, assumindo, portanto, um caráter mais colaborativo e de co-construção. Desta forma, o acompanhamento assumiu uma perspectiva socioconstrutivista, apoiando-se principalmente nos estudos de Masciotra (2006), Doise e Mugny (1981), Jonnaert e Vander Borght (1999). Este novo modelo foi adaptado à realidade brasileira pelos professores Poulin e Figueiredo (2006) e pretendia assegurar mais sistematização do acompanhamento, uma vez que este possibilitava uma relação mais estreita entre o pesquisador e os professores da escola.

Segundo Lafortune e Deaudelin (2001), o acompanhamento deve respeitar os seguintes aspectos: levar em conta as experiências anteriores dos sujeitos; favorecer o surgimento de pontos de vista diferentes, bem como de conflitos sociocognitivos; permitir uma co-construção e possibilitar tomadas de consciências que podem surgir de ações cooperativas.

O acompanhamento às seis professoras da educação infantil acontecia numa frequência de três encontros semanais com cada grupo de três professoras.

---

<sup>24</sup>No ano de 2006, o acompanhamento era individual, conforme mencionamos anteriormente.

Três momentos importantes eram previstos neste acompanhamento: 1- o desenvolvimento e observação da prática pedagógica na sala de aula, 2- a análise e reflexão sobre essas práticas, e 3- reunião de formação. Cada professora do grupo deveria passar pelos três momentos. Deste modo, enquanto uma professora estava desenvolvendo a prática pedagógica, as outras duas e a pesquisadora estavam na sala de aula da respectiva professora observando a sua prática. Posteriormente as três professoras reuniam-se conosco para discutir e analisar os erros e acertos da prática desenvolvida. Uma vez por mês o grupo fazia uma reunião para estudar, planejar, debater e analisar novas atividades pedagógicas. Deste modo, cada professora tinha sua prática observada pelo grupo uma vez a cada mês, ou seja, uma professora desenvolvia uma atividade em sua sala de aula e os demais membros (nós e duas professoras) observavam o desenvolvimento da sua aula.

Os três momentos descritos há pouco aconteciam durante o horário de trabalho das professoras e, para que as crianças mantivessem as suas rotinas, uma ação da pesquisa GAD efetivou a contratação de estagiárias do Curso de Pedagogia<sup>25</sup> que assumissem as salas de aulas das seis professoras, durante o período em que elas precisavam se ausentar para participar do acompanhamento colaborativo. A seguir, descreveremos cada um desses momentos.

### *3.5.3.1 Acompanhamento colaborativo: desenvolvimento e observação da prática pedagógica na sala de aula*

As seis professoras da educação infantil foram divididas em dois grupos, cada um deles composto de três participantes, sendo um no período da manhã e o outro à tarde. Este momento visava a identificar práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que considerassem as diferenças da sala de aula, identificando as dificuldades e potencialidades de cada uma no desenvolvimento de suas práticas.

A sequência das observações e as apresentações foram negociadas e decididas pelo próprio grupo. Inicialmente, a posição das professoras e a nossa, que observávamos a professora, era do tipo não participante; gradativamente, por solicitação das próprias professoras no desenvolvimento da sua aula, surgiu a necessidade de participar da realização da aula. Essa solicitação veio do grupo da

---

<sup>25</sup> Faculdade 7 de Setembro.

manhã, especificamente da professora Marina. Este aspecto foi discutido no grupo e foi se delineando ao longo do percurso.

A observação aconteceu semanalmente, no período de maio (a partir da segunda semana) a novembro de 2007, com exceção dos meses de junho e julho, em razão da greve<sup>26</sup> dos professores e das férias, respectivamente, tendo havido, portanto, uma interrupção de dois meses. As observações aconteciam no primeiro tempo da aula, no período da manhã das 7h30min às 9h e à tarde das 13h30min às 15h. Nos dois turnos, esse horário incluía o período da merenda das crianças.

Esse momento era registrado por todas as participantes da observação em um caderno de registro dado por nós a cada professora. O registro acontecia tanto no momento da observação e também posteriormente.

### *3.5.3.2 Acompanhamento colaborativo: reuniões para análise e reflexão da prática*

Estas reuniões aconteceram semanalmente após cada observação realizada, ocorrendo numa frequência de três encontros por mês, no período de maio a dezembro de 2007, totalizando 20 reuniões. Tinha como objetivo fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, tendo como foco aspectos da prática que potencializam todas as dimensões da criança no contexto das diferenças, bem como aspectos evidenciados nas observações. Nesse momento, as discussões gravitavam ao redor da prática observada.

Em cada reunião, era dado um tempo (aproximadamente dez minutos) para que cada participante registrasse sua reflexão sobre a prática. O professor que ministrava a aula iniciava exprimindo as suas observações e reflexões sobre o momento vivido. Inicialmente essas reflexões ocorriam de forma espontânea. Posteriormente, elas foram se tornando cada vez mais sistematizadas. A necessidade de sistematização dessas reflexões resultou na elaboração de um roteiro que situasse a discussão mais nos propósitos da nossa investigação. Deste modo, sugerimos um roteiro contendo itens que orientassem a reflexão sobre a prática desenvolvida, ressaltando os elementos que apontavam para as diferenças na sala de aula, bem como as dificuldades identificadas pelas professoras. O grupo

---

<sup>26</sup>A greve aconteceu no mês de junho.

da manhã acatou prontamente a sugestão, achando que facilitaria e daria uma sistematização às observações. O grupo da tarde não aceitou o instrumento, alegando que fecharia muito o olhar das observações. Neste grupo, a adesão ao documento só aconteceu no terceiro mês (setembro de 2007) do acompanhamento.

Após o momento do registro escrito, cada professora fazia a sua reflexão. No final, levantávamos questões sobre a pertinência ou não das práticas observadas, elaborávamos um breve relato, trazendo as preocupações expressas pelas professoras, os desequilíbrios observados, as principais discussões, ajudávamos a elas nas tomadas das decisões, evidenciando os momentos interativos das participantes.

### *3.5.3.3 Acompanhamento colaborativo: reunião ampliada*

Após a realização das três sessões de observação e reflexões, aconteciam as reuniões ampliadas. Portanto, a cada mês, acontecia uma reunião, totalizando sete encontros de quatro horas, no período de maio a dezembro de 2007. Nestes eram discutidos e trabalhados aspectos observados e identificados nas práticas das professoras. Esse momento tinha um caráter, além de reflexivo, também de aprofundamento, acontecendo estudos visando ao aprofundamento teórico, com o intuito de tematizar as práticas pedagógicas destas profissionais no que se refere às diferenças na sala de aula, trazendo os elementos constitutivos de uma prática pedagógica que respondam às diferenças das crianças. A temática dos encontros variava de acordo com a demanda de cada grupo e eram utilizados recursos como vídeos formativos, filmes, textos, histórias, entre outros. Dentre os temas trabalhados, destacamos: características da criança autista e intervenções com ela, apresentação do projeto educativo das Escolas de Reggio Emília e *A prática educativa de Ana*<sup>27</sup>; estudo sobre autonomia; organização do espaço da sala de aula; organização da rotina; atividades diferenciadas e atividades diversificadas e o brincar no cotidiano da educação infantil.

O acompanhamento colaborativo mostrou-se mais efetivo e eficiente do que o utilizado anteriormente, o individualizado, visto que permitiu assegurar um

---

<sup>27</sup>Texto retirado do livro "Ao redor da mesa grande: a prática educativa", de Ana de Tereza Maria Sena de Vasconcelos. Trata-se da descrição da prática pedagógica de uma professora de educação de uma escola pública, Figueirinha, situada em Portugal (VASCONCELOS, 2005).

acompanhamento mais estruturado e mais sistematizado, possibilitando relação mais estreita entre os pesquisadores e os profissionais da escola. Esse procedimento permitiu também que as professoras pudessem gradativamente avaliar o próprio progresso e o avanço de seus colegas no sentido da implementação do ensino diferenciado e, conseqüentemente, no que consiste a gestão da aprendizagem no contexto da diversidade.

Constatamos que o acompanhamento colaborativo foi se firmando e se constituindo em um formato importante no processo de construção coletiva pelo grupo de professoras da educação infantil. A importância desse modelo formativo, bem como as mudanças de olhar, de concepção e de práticas foram expressas pelas professoras por meio dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados em nosso estudo, um dos quais abordaremos a seguir.

Este aspecto pode ser evidenciado na fala das próprias professoras participantes desta pesquisa, que, segundo estas, proporcionou ao grupo compartilhar, cooperar, refletir a sua prática e da colega e aprender com o outro, experiência inédita na vida profissional destes sujeitos. Conforme depoimento das professoras:

E eu acho interessante a colega, provando que é possível... Sempre a gente refletia em cima, os pontos fracos da aula, o ponto forte, formulava as sugestões. A gente trabalhava muito isso com a Cristina. Então eu pude ganhar, eu ficava observando a sala da A e da C; coisas que eu passo, eu vi que elas também passam... Aprendi coisas com elas. (Cecília, entrevista por meio de grupo focal, dezembro de 2007).

Nesse jeito (acompanhamento colaborativo), a gente tinha a companhia delas (professoras) e elas podiam cooperar com a gente, naquele momento sentia o apoio e dava tudo certo do que antes (acompanhamento individual) era só olhando e você ali sozinha esperando. (Professora Raquel, entrevista por meio de grupo focal, dezembro de 2007).

O novo às vezes assusta, né? A fulana, como pesquisadora teve a oportunidade de observar, eu ficava meio sem rumo, mas o grupo, em si, era excelente. A gente fazia reflexões, não teve nenhum conflito, era tudo muito bem colocado. A minha primeira observação, eu fiquei... eu me senti horrível, me senti incompetente, mas quando você vai ver que você vai melhorar sua prática, pra mim foi e vai continuar sendo muito proveitoso. (Professora Clarice, entrevista por meio de grupo focal, dezembro de 2007).

### **3.6 Entrevistas por meio de grupo focal**

Um instrumento importante que também se delineou ao longo do ano de 2006 foi a realização de entrevistas com todo o corpo docente e com a gestão da



escola mediante recurso a grupos focais. Esse procedimento tinha como finalidade apreender, com base nas trocas realizadas com o grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou o questionário (GATTI, 2005).

Pretendíamos, ainda, com este procedimento, aprimorar e aprofundar a compreensão do discurso das professoras, bem como compreender a formulação das percepções, atitudes e representações destas em relação às práticas pedagógicas no contexto das diferenças.

As entrevistas aconteceram no final dos anos letivos de 2006 e 2007 com três grupos distintos: o primeiro era composto por professoras acompanhadas diretamente em sala de aula por membros da pesquisa GAD; o segundo era formado por professoras que participavam dos momentos de estudos coletivos, mas não tinham acompanhamento direto da pesquisa em sala de aula; e o terceiro compreendia o Núcleo Gestor da escola. As entrevistas aconteceram na escola, tendo uma pesquisadora no papel de facilitadora das questões abordadas e outras duas na função de observadoras. Neste momento, foram utilizados como recursos dois gravadores para cada entrevistado e os registros dos observadores.

As entrevistas seguiram um roteiro preestabelecido, organizado em sete questões que versavam sobre diferentes temas relacionados à prática das professoras e o envolvimento delas na pesquisa (ver ANEXO D). Tivemos a preocupação em selecionar uma sala fechada, livre de interferências externas e com certo conforto para que pudéssemos proceder à entrevista sem interrupções. Inicialmente, cada professora recebeu uma ficha com o seu nome, que ficava exposta para que os observadores pudessem identificar todos os sujeitos participantes deste momento. Em seguida, a facilitadora das entrevistas explicitava os objetivos e os procedimentos a serem seguidos. A pergunta era feita e os professores respondiam espontaneamente, podendo concordar ou discordar dos colegas. Os observadores não podiam interferir – apenas registrar suas observações. Após esta etapa, as entrevistas foram transcritas na íntegra e confrontadas com os registros dos observadores.

As análises das entrevistas dos grupos focais, realizados em novembro de 2006, deram suporte ao redimensionamento do trabalho para 2007. No final ano (dezembro de 2007), os grupos focais foram retomados com as mesmas questões

havendo apenas o acréscimo de um item em que as professoras deveriam emitir a sua opinião sobre o novo modelo de acompanhamento, o colaborativo. O grupo de pesquisadores foi dividido e cada um ficou responsável por um dos grupos focais. Ao fim das análises dos grupos, os pesquisadores se reuniram para a socialização dos resultados.

Nas análises, oito categorias se destacaram nas respostas dadas pelas entrevistadas. São elas: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento pessoal do aluno, desenvolvimento profissional, prática pedagógica, mudança na gestão, mudança na organização da escola, mudança na comunidade, credibilidade nas pesquisadoras e na pesquisa. As categorias foram as mesmas para o grupo gestor e para os professores e contribuíram como guia das análises, realizadas de forma coletiva pelo grupo de pesquisa com base da discussão e identificação de uma metodologia de trabalho que facilitasse a apreciação dos dados.

A análise das entrevistas realizadas por meio de grupos focais mostrou-se interessante para a compreensão da dinâmica de mudança vivenciada na escola objeto desta pesquisa. Esses resultados se mostram ainda mais valiosos quando comparados com os obtidos por meio dos demais instrumentos e procedimentos empregados ao longo de estudo.

É importante ressaltar que, ao longo da pesquisa, por meio dos vários procedimentos metodológicos utilizados, principalmente o acompanhamento colaborativo, o grupo de professoras foi tomando consciência das crenças e concepções que embasavam o seu fazer pedagógico. Desta forma, e partindo das suas reflexões, puderam vivenciar de forma colaborativa, juntamente conosco e com suas colegas de trabalho, uma prática pedagógica mais voltada para as diferenças e a diversidade da sala de aula.

Na perspectiva da formação dos docentes, tivemos a preocupação de situar cada professora num contexto de aprendizagem, sendo uma agente no processo, formulando e reelaborando o seu aprendizado, incorporando o conhecimento para novas situações. Partindo deste ponto, nosso papel, na qualidade de pesquisadora, situou-se como o de mediadora que, no processo de formação continuada das professoras, considerou também a elaboração de conhecimentos por parte de cada professora, embasados na sua prática pedagógica e nos seus conhecimentos prévios.

### 3.7 Apresentação dos resultados

Os procedimentos metodológicos utilizados em nosso estudo deram origem a três categorias de análise: desenvolvimento pessoal do aluno, desenvolvimento profissional do professor e práticas pedagógicas. De entre essas categorias elegemos como prioridade, para objeto de análise desta investigação, a prática pedagógica. As demais categorias serão tratadas ao longo dos capítulos de análise.

A escolha desta categoria justifica-se pelo fato de ela estar evidenciada nos dados obtidos pelas diferentes fontes de investigação, especialmente nas entrevistas por meio de grupo focal e no acompanhamento colaborativo, se constituindo objeto de preocupação permanente das professoras da educação infantil. Além disso, consideramos que esta categoria corresponde aos objetivos propostos nesta investigação.

A análise deste ponto será apresentada em dois capítulos principais: capítulos quatro e cinco. O primeiro, intitulado *Práticas pedagógicas: pedagogia da transmissão e a diretividade na ação docente* e, o segundo, *Práticas pedagógicas: gestão participativa na sala de aula*.

#### **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO E A DIRETIVIDADE NA AÇÃO DOCENTE**

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, identificando não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades por elas evidenciadas nos aspectos que se relacionam com a gestão e a organização do fazer pedagógico, perante o desafio de se considerar a diferença como um princípio educativo. Discutiremos a prática dessas professoras, focalizando as ações diretivas dos processos educacionais por elas desenvolvidos.

Este capítulo organiza-se em seis pontos: a prática das professoras da educação infantil do estudo; rotina; a prática pedagógica e os agrupamentos; organização espacial da sala; as múltiplas linguagens ou ensinar a ler e a escrever?; e a gestão da sala de aula e as diferenças das crianças.

Nas últimas três décadas, a educação infantil tem suscitado a atenção de vários segmentos da sociedade, principalmente nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Nesse âmbito, a infância passou a ser investigada e olhada por diversas áreas do conhecimento, tais como a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Esta produção recente conduziu à mudança nas formas de fazer e de pensar a educação da criança de zero a cinco anos, impulsionando a construção de pedagogia voltada para a Educação Infantil como uma área particular do conhecimento pedagógico, traduzida pelas pesquisas recentes situadas no campo da Pedagogia (ROCHA, 1997).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 14),

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores. A Pedagogia é, portanto, um espaço ambíguo, que envolve as ações, as teorias, as crenças, em uma triangulação interativa e constantemente renovada.

A autora ressalta que nos últimos dois séculos é possível constatar dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o da participação. Neste capítulo, abordamos aspectos do ensino e da prática pedagógica relativas a este primeiro modo de fazer pedagógico – o modo da transmissão, pois é uma característica da prática das professoras observadas.

A pedagogia da transmissão caracteriza-se pelas práticas pedagógicas diretivas, as quais não permitem uma apropriação do conhecimento pelas crianças de forma integrada com todos os aspectos do desenvolvimento. A pedagogia neste caso, é entendida “[...] como reprodutora de conhecimento e cultura [...] ou como um fator de suprimento na determinação da força de trabalho, conseqüentemente, produz uma criança individualizada, passiva e incapaz.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 16).

Os dados do nosso estudo evidenciaram práticas do tipo diretivas e práticas participativas, porém as primeiras caracterizavam mais fortemente a prática pedagógica das professoras, especialmente no início da investigação. Essas práticas eram centradas na lógica dos saberes e conhecimento que o professor quer transmitir. Esse modo do fazer pedagógico pauta-se na previsibilidade e na segurança para sua concretização, “[...] pois que ele representa um processo de simplificação centrado na concretização e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 17).

No contexto da pedagogia da transmissão, a gestão da sala de aula configura-se na modalidade diretiva, centrada totalmente na figura do professor, revelando uma crença de que é somente o educador quem governa a sala de aula.

Garibaldi (2003) classifica as modalidades da gestão das práticas pedagógicas da educação infantil em três categorias: 1) direta, em que o professor decide a atividade e dirige continuamente, estabelecendo os modos e os tempos do desenvolvimento desta; 2) intermediária, na qual o professor “intervém”, predispondo materiais, fornecendo o comando para as atividades ou ajudando materialmente as crianças em caso de necessidade, embora sem dirigir diretamente suas atividades e, por fim, 3) autônoma, em que as crianças podem escolher a atividade a ser desenvolvida e conduzi-la livremente de acordo com as modalidades preferidas.

#### **4.1 A prática das professoras da Educação Infantil do estudo**

Na fase inicial do nosso estudo, foi possível observar que as seis professoras desenvolviam práticas pedagógicas características da pedagogia da transmissão. Isto é, elas apresentavam unanimidade na forma de organizar e conduzir as atividades, revelando uma modalidade da gestão diretiva, apresentando

uma jornada de trabalho marcada pela repetição e padronização, e organização das atividades expressas da seguinte forma: 1) a roda de conversa, caracterizada pelos procedimentos padronizados de marcação do calendário, contagem dos presentes e ausentes, roda de canções, orações, explicação e discussão de temas trabalhados e das atividades a serem desenvolvidas, tais como: atividades nas mesas em que todos da classe as realizam individualmente e ao mesmo tempo e ainda as atividades do recreio e a alimentação.

Apresentaremos a seguir um exemplo típico de ações diretivas praticadas pelas professoras da nossa pesquisa, iniciando com a professora Clarice (Diário de Campo 06/08/07).

A primeira atividade desenvolvida pela professora foi a roda de conversa. As crianças estavam sentadas no chão, em círculo. A professora chamou as crianças para cantarem algumas canções, entre as quais evocou uma música que falava de Jesus e, logo depois, iniciou uma oração de agradecimento pela vida. Na sequência, fez a chamada por meio das tarjas com os nomes de cada criança. Depois comunicou para o grupo que faria a leitura da história intitulada “Uma surpresa para o papai”. Na sequência, fez perguntas sobre a história lida: *O que vocês acharam da história?* As crianças respondem em eco: *Legal!* Após esse momento a professora falou: *Agora, eu vou mostrar uma coisa pra vocês... a palavra PAPAI* (escreveu no quadro). Em seguida perguntou: *Essa palavra tem quantas letrinhas? Que palavra é essa? E ainda na roda solicitou: Agora vamos ficar em pé pra cantar a musiquinha da visita.* Quando estavam cantando, a atividade foi interrompida pela chegada da merenda. Então as crianças merendaram e a professora prosseguiu.

*Pessoal, eu vou explicar a atividade. Vem Lucas! Vamos abrir esse círculo!. Lucas, senta aqui! Senta, Vitor! Eu vou contar vou até três... Vou explicar a atividade: Essa é a nossa folhinha. A primeira coisa que vocês vão fazer é colocar o seu nome e depois vão desenhar a parte da historinha que vocês mais gostaram. E depois escrever o nome do PAPAI. Quem lembra dessa palavra? Agora vocês vão pegar a caixinha do lápis. (o material estava ao alcance das crianças). Cada um pega o lápis e coloca na sua mesa. (Foi distribuindo as atividades nas mesas para cada criança. Em seguida, a professora escreveu a palavra PAPAI no quadro). A primeira coisa é escrever o seu nome. Faça seu nome bem caprichado. Vamos lá, qual a parte que vocês mais gostaram da historia? Agora desenha.* Em seguida, circulou nos grupos e ia resgatando a história. A conversa em um dos grupos:

- *Qual a parte que você mais gostou da história.*
- *Tia, eu não sei não.*
- *O que ele deu de presente ao papai.*
- *Peixinho.*
- *E como o papai ficou?*
- *Triste.*
- *E o papai ficou triste?*

A professora arguiu em tom de dúvida e ela mesma respondeu: *Não!*

E a criança respondeu: *Não, alegre.*

A condução de Clarice demarca uma diretividade constante em alguns aspectos na sequência ora descrita. Dentre elas, destacamos a rapidez e a quantidade de atividades que propôs ao grupo em um curto espaço de tempo (60 minutos), o que pode revelar um desrespeito aos tempos, ritmos e necessidades das crianças, as quais apenas reproduziam as suas solicitações. A professora impôs continuamente o seu tempo e ritmo.

Em relação ao momento da oração, constatamos um desconhecimento e desrespeito à diversidade de crenças e religiões advindas das famílias das crianças. Dessa maneira, a professora impôs seu credo, apesar de a instituição ser laica. É importante ressaltar que esta é uma prática comum entre as professoras. Como exemplo disso, observamos a existência, na sala da professora Marina, de um altar com a imagem da virgem Maria, e o fato de a escola comemorar os festejos religiosos da Igreja Católica (Coroação de Nossa Senhora, Páscoa, Natal). Na perspectiva destas docentes, rezar com as crianças é visto como algo que traz benefícios para elas. Partindo dessa constatação levantamos um questionamento numas das reuniões de análise da prática (Diário de Campo 06/08/07) na qual foi abordado o tema religião no contexto da discussão sobre os festejos das datas comemorativas e de situações vividas no cotidiano das práticas escolares. Vejamos os diálogos estabelecidos entre nós e as professoras:

*Pesquisadora: Gostaríamos de trazer um aspecto da prática de vocês em relação algumas observações do cotidiano da sala de aula através de condutas como: rezar com as crianças, culto a Nossa Senhora, comemorações religiosas de acordo com a Igreja Católica. As famílias das crianças são todas católicas? O que vocês acham dessa prática?*

*Marina: Eu não tenho só crianças católicas na minha sala. Eu tenho crianças da religião do candomblé, tem escola laica, mas aqui é diferente. O pai botou aqui e já sabia que a religião ia ser tratada como curricular. Mas tem toda uma questão que é*

*não ouvir as necessidades da família. A gente bota uma santinha, reza um Pai Nosso, a gente reza Ave-Maria. É bom pra formação deles.*

Raquel: *Teve um aluno que depois que eu fiz a oração me perguntou se ele poderia fazer a oração dele.*

Pesquisadora: *Você abriu um espaço para ele fazer a oração do jeito dele?*

Raquel: *Ele pediu para fazer, eu deixei.*

Adélia: *No ano passado, eu tinha um aluno filho de evangélicos. Eu nunca gostei de rezar Ave-Maria, Pai-Nosso. Eu sempre rezo a oração da criança que eu acho que não agride nenhuma religião. E nesse ano, a gente foi fazer a representação da última ceia, a gente colocou a mesa, o pão e o refrigerante que representava o vinho.*

Marina: *Eu acho importante rezar com os meus alunos e fazer com que eles participem das festas religiosas. Às vezes as famílias nem ligam para isso. Ajuda a esses meninos serem melhores e trabalhar atitudes. Rezar é importante. Na minha sala tem imagem de Nossa Senhora. Eu faço oração para agradecer a Deus o alimento, a vida...*

As falas das professoras revelam uma atitude de não aceitação do outro (crianças), impondo a estas o credo religioso do adulto. No sentido oposto, temos os documentos oficiais que levantam a bandeira do respeito às diferenças e à diversidade. Esses princípios, como entendemos, devem permear as relações cotidianas na educação infantil (BRASIL, 2009). Assim, comungamos com a idéia de que cabe à família a escolha e a liberdade de eleger suas crenças religiosas e, nesse sentido a escola não pode ser transformada num lugar de doutrinação e imposição de uma crença religiosa dominante, o que contribui para a criação de um ambiente de homogeneização, em que aquela pessoa que não se enquadra é deixada à parte ou vista com desconfiança e preconceito (FISCHMANN, 2009).

Identificamos a dificuldade das professoras deste estudo em atuar diante da diversidade de crenças religiosas do seu grupo de crianças, desconsiderando as suas crenças e cultura. As crianças são vistas como uma categoria abstrata e não como pessoas pertencentes a contextos culturais diversos. Conforme entendemos, a luta contra o racismo e às discriminações de gêneros, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas precisam ser objeto de reflexão e de intervenção permanente no cotidiano da educação infantil. (BRASIL, 2009).

Por outro lado, esta imposição, por parte das professoras, de suas crenças e valores nos remete ao conceito de currículo oculto na perspectiva de



Giroux (1986, p. 71) como relacionadas às “[...] normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula.”

O autor apresenta o currículo em duas vertentes, a saber: como veículo de socialização e como controle social que pode se manifestar de forma explícita e implícita. As manifestações implícitas fazem parte do que o autor denomina de currículo oculto. Na perspectiva de Giroux (1986), o currículo oculto permite uma compreensão que transcende os objetivos e conteúdos escolares e adentra uma rede de significados alicerçados e alimentados por crenças, concepções e valores compartilhados e impostos por intermédio da prática pedagógica. Assim, as crenças destas professoras são transmitidas e impostas às crianças, em atividades como orações, rezas, comemorações da Igreja Católica, aspecto que se configura como um desrespeito às diferenças culturais de cada um da sala. Em nosso estudo, este aspecto pode ser relacionado à categoria do desenvolvimento profissional do professor. No início da pesquisa, as concepções que sustentam as práticas destas docentes eram as de que “[...] a criança e ou a infância são entendidas como ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Nossa intervenção há pouco mencionada, protagonizada durante a reunião de análise das práticas das professoras, permitiu revelar as crenças que impulsionam a prática religiosa dessas professoras no cotidiano das suas salas de aula. Para elas, esta ação *ajuda as crianças* a construir valores, uma vez que, segundo elas, a família se apresenta omissa nesta questão. Vale ressaltar que a preocupação com a religiosidade esteve sempre presente no cotidiano das ações dessas professoras, não havendo respeito ao culto religioso do outro, o que indica uma resistência à mudança nesse aspecto, apontando uma fragilidade no desenvolvimento profissional do professor, uma das categorias evidenciadas no nosso estudo. Ao longo da pesquisa, algumas mudanças vão sendo observadas nessa categoria.

Ainda em relação ao exemplo da prática da professora Clarice, ressaltamos um elemento que evidencia uma modalidade diretiva - o fato de ela dizer continuamente o que deve ser feito, direcionando, inclusive, a resposta da criança, corrigindo segundo seu próprio critério, como mostra o exemplo anteriormente descrito. Quando a criança respondeu que o papai estava triste, a

professora logo corrigiu: *Não, não é!*, sem permitir que ela reflita e se expressasse livremente. Com tal condução, a professora induz a resposta da criança.

Em nossas observações sobre a prática das professoras, constatamos também que as crianças ficam no compasso de espera, aguardando ordens e orientações a serem seguidas passo a passo, o que se expressa como um controle contínuo do adulto, uma prática pedagógica centralizada na professora, uma concepção de criança como reprodutora do conhecimento, identidade e cultura e que precisa ser instrumentalizada com os conhecimentos e valores culturais dominantes (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Ainda nessa mesma perspectiva, observamos uma atividade desenvolvida pela professora Cora (Diário de Campo 22/10/07).

Neste dia, a professora Cora trabalhava com as crianças o gênero textual poesia e desenvolveu a seguinte atividade: o grupo de crianças estava sentado no chão e ela lhes convidou para ler uma poesia, indagando: *Quem quer ler a poesia do Jogo de bola*<sup>28</sup>. Esta poesia estava exposta na parede escrita em letras de forma, num suporte equivalente a uma cartolina. As crianças responderam em coro: *Eu*. Cora chamou uma criança para fazer a leitura. A criança seguia a leitura com o dedinho e o grupo tentava acompanhá-la. Após esse momento, Cora fez a seguinte solicitação: *Agora vamos pra mesa e cada um vai receber o papel e vai fazer a sua leitura da poesia passando o dedinho*. A professora entregou a folha para cada criança e foi lhes dizendo passo a passo o que deveriam fazer.

Nesse modelo de gestão de classe, a professora decide a atividade e a dirige continuamente (GARIBALDI, 2003). Paniagua e Palácios (2007) argumentam que essas práticas centralizadoras que costumam-se dirigir a toda a turma são habituais no segmento da educação infantil, com o que concordamos plenamente, tomando por base os dados aqui expostos.

Vejamos outro exemplo de ação pedagógica com base na homogeneidade, prática desenvolvida pela professora Marina, que também ressalta uma conduta diretiva (Diário de Campo 20/08/07).

---

<sup>28</sup>Título da poesia da escritora Cecília Meireles.

A atividade proposta era de cantinhos<sup>29</sup>, organizada com os seguintes temas e títulos denominados pela professora: Cantinho dos Brinquedos (carros e jogos de construção); Cantinho da Novidade (brinquedos de E.V.A); Cantinho de Arte (papel, canetinha, lápis de cor, revista e tesoura), Cantinho da Leitura (livros de história) e cantinho da Matemática. A professora Marina conduziu a atividade da seguinte forma. Primeiramente, não deixou que as crianças se aproximassem dos cantinhos e, para tal, comandou que aguardassem a sua ordem. *Pronto, agora cada um vai para o seu cantinho. Marcelo, onde você quer ficar, no cantinho da arte?* Em seguida, foi circulando pelos grupos e conversando com as crianças: *O que vocês vão fazer aqui? Oh, presta atenção! Você pode recortar isso, assim...* Pegou a tesoura e recortou para servir de modelo do que ela gostaria que o grupo de crianças fizesse. No cantinho da Matemática, referiu-se às crianças da seguinte forma: *O que a tia Marina pediu pra fazer aqui? Procurar os numerais para encaixar aqui.* Uma criança, no momento de encaixar um dos números, colocou no lugar errado. A professora chamou a sua atenção. *É aí, o lugar certo para cada número, será? Não é outra coisa não?* Nesse momento, uma criança que circulava entre os cantos foi repreendida pela professora: *Eu tô vendo o Marcelo brincando demais e não tá fazendo o que a tia pediu!* Uma criança perguntou à professora: *Tia, pode pintar aqui?* A professora perguntava às crianças: *E aí Pai, fez o que?* (Ela algumas vezes não chamava as crianças pelo nome, Pai, era uma das denominações que ela utilizava para chamar uma criança do sexo masculino). Em seguida, chamou uma criança que havia colado uma gravura de cabeça para baixo. *Marcelo, vem cá!. Ó Marcelo, a posição daquela menina tá correta? Tu não podia mudar não a posição dela?* A criança respondeu a solicitação da professora imediatamente. *Pronto, meu filho, muito bem!*

Este exemplo demarca aspectos da prática pedagógica na perspectiva diretiva. Entretanto, percebemos por parte desta professora aspectos que evidenciam um avanço no seu desenvolvimento profissional no que respeita a práticas que atendam as diferenças da classe, Dentre estas podemos enumerar: a) romper com o tipo de agrupamento mais utilizado por estas professoras, o grupo-

---

<sup>29</sup>Nos cantinhos, a professora organiza a sala de aula com várias propostas que acontecem concomitante e cada criança escolhe onde quer participar. É importante ressaltar que este tipo de prática não fazia parte do cotidiano destas professoras e só foi iniciada a com a nossa intervenção. Este tema será alvo de nossa análise, o qual apresentaremos no próximo capítulo. Utilizamos como exemplo para ilustrar a nossa análise sobre a diretividade da professora Marina.

classe, em que todos fazem a mesma atividade, e privilegiar outra forma de organização social da sala, os pequenos grupos, com diversas propostas acontecendo no mesmo tempo e no espaço; b) outro ponto que ressalta o olhar para as diferenças é que esta atividade, os cantinhos, possibilitou uma escolha por parte de cada criança da classe.

Apesar de apresentar uma proposta de prática (os cantinhos) que permita maior autonomia de expressão das crianças em suas diferenças, a professora, ao desenvolver a atividade, conduziu continuamente e regulou a ação das crianças o tempo inteiro. Isto ficou evidente desde o início, quando as crianças estavam ávidas para começar, mas foram contidas pela professora e tiveram que aguardar o seu comando. Em seguida, ela chamou a atenção de um menino que havia colado uma gravura de cabeça para baixo, conforme referimos antes. O que nos chamou a atenção, nesse momento, foi que a professora não deu espaço para a criança observar a sua produção e perceber o seu “erro”. Logo ela direcionou a resposta para o que a criança deveria fazer. Aqui o erro é evidenciado por um determinado padrão que a professora determina como correto.

Um mês depois, observamos na ação desta mesma professora uma situação semelhante (Diário de Campo – 24/09/07), em que ela organizou os cantos por área de conhecimento, tais como: Artes; Ciências e Matemática e Linguagem. Do mesmo modo, as crianças aguardaram a ordem para escolher os cantos. Depois da escolha, a professora disse para o grupo que não podia começar, mas só depois que ela explicasse cada proposta. No cantinho da Matemática, a professora apresentou para as crianças o jogo Resta 1<sup>30</sup>. Tinha também um jogo com as formas geométricas. O Canto da linguagem apresentava livros de história e didáticos. Em Ciências, a professora solicitou que as crianças fizessem um cartaz, porém não especificou um tema. No cantinho das artes, as crianças esperavam ansiosas para iniciar a pintura da tela, mas Marina disse que precisavam aguardar o seu comando, o que demorou aproximadamente 15 minutos. A proposta era fazer uma pintura na tela partindo de um molde vazado que deveria ser impresso no suporte utilizando a tinta. Só depois deste momento, as crianças poderiam continuar sua pintura e dar

---

<sup>30</sup>É um quebra-cabeça no qual o objetivo é, por meio de movimentos válidos, deixar apenas uma peça no tabuleiro. No início do jogo, há 32 peças no tabuleiro, deixando vazia a posição central. Um movimento consiste em pegar uma peça e fazê-la “saltar” sobre outra peça, sempre na horizontal ou na vertical, terminando em um espaço vazio. A peça que foi “saltada” é retirada do tabuleiro. O jogo acaba quando não é possível fazer nenhum movimento. Nesta ocasião, o jogador ganha se restar apenas uma peça no tabuleiro.

asas a sua imaginação. Em seguida, Marina foi dizendo passo a passo o que as crianças tinham que fazer. Uma criança conseguiu *driblar* as ordens da professora e ignorou o molde vazado e pintou seguindo a própria criatividade e desejo. Em cada cantinho, a professora entrava e fazia explicações.

No momento final da atividade, lembrou que todos tinham que organizar o espaço, e que isso seria condição para ir para o recreio.

Apesar de possibilitar uma escolha e a formação de pequenos grupos, nesta prática, também observamos mais uma vez a diretividade. É possível constatar a centralização total da professora, principalmente nas artes, em que as crianças esperavam o seu comando para determinar o que elas poderiam realizar. Outro aspecto que nos chamou a atenção se centrou no jogo de Matemática, o Resta 1<sup>31</sup>, em que a professora apresentou o objetivo e o modo de jogar. O jogo, como entendemos, não era adequado à faixa etária e estava além da capacidade das crianças; estas manipulavam de forma a retirar e colocar os pinos no tabuleiro, como uma exploração lúdica (jogo, brincar, exploração).

Podemos perceber nos dois exemplos que a professora Marina revela uma prática marcadamente verbalista, não havendo espaço para perguntas. É preciso calar-se para aprender, pois a criança é vista como agente passivo que reproduz as ideias sem que desenvolva autonomia. A professora se constitui como a principal fonte de informação. Esta prática se vincula a pedagogia da transmissão, centrada na lógica dos saberes e no conhecimento que ela quer transmitir. Esse modo do fazer pedagógico pauta-se na simplicidade, na previsibilidade e na segurança da sua concretização.

É importante ainda referenciar, no sentido da descrição e análise das práticas pedagógicas baseadas na pedagogia da transmissão, que a diretividade de Marina foi focalizada pelas colegas no momento da reunião do grupo de professoras para análise da prática (Diário de campo 20/08/07). Vejamos o olhar de Cecília ao

---

<sup>31</sup>É um jogo de quebra-cabeça no qual o objetivo é, através de movimentos válidos, deixar apenas uma peça no tabuleiro. O jogo é constituído de um tabuleiro e 32 peças. O jogo começa com todas as peças no tabuleiro, deixando vazia a posição central. Um movimento consiste em pegar uma peça e fazê-la "saltar" sobre outra peça, tanto na horizontal como na vertical, terminando em um espaço vazio. A peça que foi "saltada" é sai do tabuleiro. O jogo termina quando não se esgota as possibilidades de movimentar as peças. O ganhador é aquele que consegue deixar apenas uma peça no tabuleiro.

expressar sua opinião e se identificar com a colega ante os sentimentos vividos quando a criança não faz o que a professora espera.

*Cecília: Marina fica ansiosa quando os alunos não fazem o que ela quer, mas eu também fico assim. Mas isso é um ponto fraco meu também.*

Nesse momento, fizemos uma intervenção, trazendo um questionamento com o intuito de obter informações, conhecer o que as professoras pensam e também provocar uma reflexão sobre os motivos que as levam à situação.

*Pesquisadora: Por que você se sente ansiosa quando as crianças não correspondem àquilo que você espera?*

*Cecília: Não sei... Eu também vi que ela queria que eles fizessem, mas ficou legal a orientação dela, só que eu não sei até que ponto a gente pode ficar ansiosa, porque eu fico mesmo.*

*E Marina prosseguiu: Essa questão que é muito forte, por exemplo, eu organizei os materiais, mas eu não posso querer que as crianças façam o que está na minha cabeça. Uma chegou, com a minha intervenção, colou uma joaninha (silêncio)... e aí as coisas foram acontecendo.*

*Pesquisadora: Para as coisas acontecerem é preciso a presença da professora?*

*Marina: É que a gente ficou lá para tematizar, observar a prática, mas em outro momento, é interessante você tentar, como teve um produto final e deixar que as crianças falem sobre o seu produto. As crianças que pintaram as coisinhas das artes, a questão do cartaz e ter uma conversa. Eu acho que assim ajuda a potencializar a criatividade dos nossos alunos, para que eles possam também fazer coisas que estão nas suas cabeças.*

A fala da professora Marina traduz a sua dificuldade em reconhecer as crianças como competentes e ativas, pois, na sua concepção, para que a criança possa criar, deverá partir da intervenção e do comando da professora, adotando e reconhecendo um modelo único de desempenho, centrado no professor, na transmissão e no produto, reforçando a ideia da criança passiva e incapaz (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

É importante exprimir que no momento inicial do nosso estudo, a diretividade das professoras era uma marca muito forte e presente no seu cotidiano escolar. Constatamos, entretanto, um avanço por parte de algumas delas no sentido

de dar-se conta das crenças e concepções que subjazem as suas práticas. Acreditamos que a metodologia do acompanhamento colaborativo possibilitou um movimento indicativo de mudança nesse aspecto. As falas dos agentes de nosso estudo, retiradas das entrevistas através do grupo focal (entrevistas do grupo focal em 12/07), são reveladoras de tal progresso, pois esse aspecto não era visto por elas antes, conforme relatam as professoras abaixo:

*Professora Cecília: Eu achei interessante as reuniões que a gente sempre refletia em cima da prática, os pontos fortes e os pontos fracos da aula, formulava as sugestões. A gente trabalhava muito isso com a pesquisadora. Então eu pude ganhar com isso. Eu ficava observando a sala das minhas colegas. Interessante que as coisas que eu passava, eu vi que elas também passavam.*

*Professora Clarice: As reuniões (silêncio)... Discutir a prática, de que maneira a gente pode melhorar. As discussões eram muito ricas, questionando, refletindo, foi mudando a relação com os colegas.*

Tais discursos demarcam um progresso em relação ao desenvolvimento profissional dos participantes do nosso estudo, que, por meio da metodologia do acompanhamento colaborativo, potencializou e estimulou uma reflexão do fazer pedagógico, com base nas trocas e na cooperação permanente. Assim, expressamos como um dos aspectos potencializadores dessa mudança as interações dos indivíduos, elemento essencial para o desenvolvimento profissional das professoras. Este modelo de acompanhamento possibilitou as professoras compartilharem as suas experiências profissionais, bem como refletirem sobre as suas situações e condições concretas e reais de trabalho. .

Do mesmo modo, acreditamos que o questionamento permitiu uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, levando a uma compreensão das práticas, ajudando esses agentes a organizar o seu pensamento (LAFORTUNE; MARTIN; DOUDIN, 2004).

A seguir discutiremos um aspecto que julgamos importante analisar. Refere-se à rotina, porquanto a forma de organizar as atividades e a frequência com que estas acontecem são elementos relevantes para a análise da importância da heterogeneidade na constituição da pedagogia não diretiva para a educação infantil.

## 4.2 A rotina

A rotina é um elemento importante da prática pedagógica do professor, sendo alvo de interesse de muitos estudiosos. Para Warschauer (1993), a rotina envolve organização, disciplina e sistematização, e é através do seu uso que o tempo e o espaço se estruturam para a criança. Barbosa (2006), define a rotina como uma categoria pedagógica, um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos da educação infantil. Na perspectiva de Freire (1998, p. 43),

[...] a rotina deve ser entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo; como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio de cada grupo.

Proença (2004) classifica a rotina em duas categorias: a mecânica e a estruturante. A primeira é representada por uma prática que adota uma sequência de procedimentos e atividades diárias, realizadas sempre do mesmo jeito, em que o professor exerce o controle para que as crianças obedeçam. Enquanto isso, a segunda se baseia nos princípios do projeto pedagógico da escola, tendo como base as diferenças dos participantes, pautada numa concepção de criança como sujeito de direitos e com uma forma particular de ser e agir no mundo.

Mediante a observação das práticas pedagógicas das professoras do nosso estudo, elegemos alguns elementos da rotina que guiaram a nossa análise. São eles: interrupções e controle, descrevendo elementos, como merenda, saída e sucessão temporal, destacando tempo e espaço.

### 4.2.1 Rotina: interrupções e controle

#### a) Merenda

Um elemento predominante na rotina de todas as professoras do nosso estudo foi a interrupção constante das atividades pela chegada da merenda, o que provocava uma desorganização nas professoras e nas crianças. Constatamos que o horário destinado à alimentação variava constantemente, sendo definido em função apenas da organização dos funcionários da cozinha e da limpeza, não havendo uma coordenação com a sala de aula. Desse modo, percebemos a dificuldade não só dos



docentes, como também da gestão da escola, em compreenderem que o momento destinado à alimentação é um elemento da rotina que está articulado com as atividades da sala de aula, o que revela uma desarticulação das práticas educativas em relação aos cuidados.

Ressaltamos, por necessário, que esta problemática foi alvo de queixas destas professoras em 2006, quando realizamos uma formação<sup>32</sup> com as docentes da educação infantil. As reclamações eram direcionadas à gestão da escola, relativas à flutuação do horário em que era servida a merenda. Na ocasião, convidamos o diretor da escola para comunicar as queixas e as solicitações das professoras, e ele se mostrou receptivo no sentido de solucionar o problema. Percebemos, contudo, que, no ano seguinte, o problema persistia, o que nos levou a uma reflexão sobre o cotidiano desta instituição, tanto no que se refere à sala de aula, quanto à gestão de forma geral, revelando uma desarticulação do projeto pedagógico com a gestão da escola. A seguir, transcreveremos alguns momentos da prática pedagógica, em que as professoras foram obrigadas a interromper as atividades.

As crianças estavam sentadas no chão e em círculo. Raquel comunicou que iriam brincar de batata quente<sup>33</sup>. A brincadeira foi iniciada e as crianças estavam visivelmente envolvidas com a brincadeira. A atividade foi interrompida pela chegada da merenda que teve duração de 20 minutos. Após o lanche, a professora não deu continuidade à atividade em curso. (Diário de Campo em 04/06/07).

Na observação da sala desta mesma professora (Diário de campo 20/08/07) as crianças brincavam com brinquedos de encaixe nas mesinhas, quando chegou a merenda. Raquel foi em cada grupo comunicar que era o momento de parar, e que, portanto, deveriam guardar os brinquedos. As crianças estavam

---

<sup>32</sup>A formação intensiva aconteceu no período de 28/08 a 01/09, das 8h às 11h, sob a nossa coordenação. Participaram deste momento cinco professoras. Apenas Clarice não esteve presente pelo fato de na ocasião pertencer ao quadro do ensino fundamental 1. Os temas trabalhados surgiram da leitura feita por nós da demanda formativa do grupo, os quais, destacamos: a rotina, o brincar, atividades diversificadas e o espaço. Procuramos organizar o espaço da sala em que realizamos a formação com atividades diversificadas (cantinhos) com uma ênfase no jogo simbólico e como uma forma de atender e considerar a diversidade do grupo, uma vez que esta modalidade possibilita que as crianças possam atuar com autonomia e realizar suas escolhas em função de suas necessidades e interesses. Tivemos como foco possibilitar uma reflexão constante sobre o fazer pedagógico das professoras.

<sup>33</sup>As crianças estavam organizadas em círculo e ia passando entre elas um objeto enquanto tocava uma música. Em determinado momento, a professora interrompia a canção e quem estivesse com o objeto tinha uma tarefa a realizar, dizer um elemento da natureza, pois tinha relação com o projeto sobre o meio ambiente.

envolvidas na brincadeira e ignoraram o pedido da professora. Uma criança se pronunciou: *Tia, eu não vou merendar não!* Outra perguntou: *O que é a merenda?* Raquel diz que não sabe e faz um apelo ao grupo: *Guardem os brinquedos para brincar outro dia!* A merendeira chegou trazendo mingau e pão. Raquel pediu às crianças que se organizassem em fila.

Do mesmo modo, a professora Clarice (Diário de campo 06/08/07), interrompeu a atividade pelo mesmo motivo. *Agora vamos parar para merendar. Pega o seu copinho e volta.* Da mesma forma procedeu a professora Cecília (Diário de campo 06/08/07). *Gente, o nosso tempo tá quase acabando, vamos nos apressar um pouquinho. Pronto, botou o nome? Agora colocar no varal. Nós agora vamos para outro momento, já fizemos a brincadeira, desenhamos e vamos para o momento do lanche.* Nesse momento, as crianças se posicionaram em fila e cantando uma música se dirigiram ao banheiro para higienização das mãos. Depois, organizaram outra fila e foram ao local onde foi servida a merenda.

Os exemplos revelam que estas professoras não consideram ou desconhecem a importância da rotina como um elemento estruturante da vida da sala de aula, uma vez que, por meio dela, o grupo estabelece vínculos, estrutura seus compromissos assume responsabilidades, para que o conhecimento possa acontecer (BARBOSA, 2006). Os dados também sugerem uma forma de organizar a rotina, sem levar em conta a constância temporal das atividades, as características dos participantes e a necessidade de uma regularidade na organização do tempo (FREIRE, 1998). Estes fatores são potencializadores do processo de aprendizagem e contribuem para a conquista gradativa da autonomia das crianças, o que provoca um avanço do desenvolvimento pessoal da criança.

Constatamos também que, no momento do lanche, as professoras não investiam nas práticas relacionadas aos cuidados pessoais e à saúde das crianças, uma vez que a higienização das mãos antes da alimentação não acontecia diariamente, bem como a limpeza das mesas em que era servido o lanche. Testemunhamos algumas vezes o alimento ser servido diretamente na mesa sem o uso de um suporte, tais como prato ou guardanapo. Para as crianças internalizarem a rotina, solicitam-se, também, constância temporal e regularidade na organização do tempo, para que elas comecem a orientar-se em relação a determinadas situações que se repetem a cada dia, como no exemplo, antes de comer, lavar as mãos.

Esta constatação também foi elucidada na pesquisa<sup>34</sup>, intitulada *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, destinada a avaliar quantitativa e qualitativamente a educação infantil no Brasil. Referido estudo tinha três objetivos, a saber: avaliar a qualidade de 150 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras; estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do ensino fundamental e caracterizar a política municipal de educação infantil nas capitais citadas na nota de rodapé. Para tal foram utilizadas as escalas estadunidenses de observação das turmas de creche e pré-escola, Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – creche (ITERS–Revised)<sup>35</sup> e a Escala de avaliação de ambientes de pré-escola (ECERS – Revised) 2. Estes instrumentos foram desenvolvidos com a finalidade de guiar a observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre zero e dois anos e meio e entre dois anos e sete meses e cinco anos, respectivamente. As médias das subescalas nas creches no item e rotinas de cuidado pessoal obtiveram pontuação considerada inadequada, assim como as observações do nosso estudo, enquanto que nas pré-escolas obteve uma média superior, porém dentro do nível considerado básico, contudo ainda distante do que se considera excelência neste item.

A falta de compromisso político das professoras no que diz respeito aos aspectos destinados ao cuidado com as crianças, conforme mencionamos há pouco pode estar vinculada à compreensão das ações que envolvem o cuidar e o educar, sendo vistas como dimensões independentes. Esta dicotomia alimenta práticas distintas entre os profissionais que atuam na educação infantil, principalmente nas creches, em que as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas. A pesquisa desenvolvida por Barbosa (2006), assim como a nossa investigação, revelou um fosso entre as práticas destinadas ao cuidar e ao educar, sendo vistas como ações independentes. Uma refere-se ao corpo e a outra aos

---

<sup>34</sup> Pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), realizada nas seguintes capitais: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina.

<sup>35</sup> A ITERS-R tem um roteiro de observação que reúne sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Falar e compreender; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 39 itens, compostos de 455 indicadores, ao passo que a ECERS-R apresenta um roteiro que reúne sete subescalas (Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem e raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do programa e Pais e equipe), com 43 itens, compostos de 470 indicadores. Nas duas escalas, cada item pode uma pontuação de 1 a 7 pontos. A pontuação 1 corresponde ao nível de qualidade inadequado, 3 ao mínimo, 5 ao bom e 7 ao excelente.

processos cognitivos, havendo uma valorização e uma predominância na mente das crianças, tornando-se “[...] mais próxima do modelo escolar, pois cada vez há uma menor preocupação com a pedagogia das rotinas e uma menor parcela do tempo é usada nas atividades de cuidado pessoal.” (BARBOSA, 2006, p. 171).

Bujes (2001), quando se reporta ao ponto que envolve os atos de educar e cuidar, classifica-os como processos indissociáveis e complementares, pois, nessa faixa etária, que constitui a educação infantil, as crianças necessitam de segurança, atenção, carinho, entre outros cuidados, essenciais para sua sobrevivência. Da mesma forma, ocorre a inserção social por meio das experiências diretas com as pessoas e os objetos presentes no mundo e também as formas de expressão que ele oferece. Essa inclusão das crianças no mundo não aconteceria sem que estivessem presentes as atividades dirigidas simultaneamente para cuidar e educar.

A educação infantil se assegura hoje como um direito (LDBEN/96), visando ao desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 2009). Portanto, é desta finalidade que se deve deduzir o conteúdo e a forma da educação ofertada para as crianças. Desse modo, não pode haver educação de crianças pequenas sem o cuidado do corpo, da alimentação, da higiene, da saúde, do crescimento e desenvolvimento motor, físico, afetivo, cognitivo, sua inserção social e histórica. Na perspectiva do olhar para as diferenças da sala de aula o conteúdo “educativo” acontece vinculado ao cuidar, pois, além de ser compreendida, a criança precisa sentir que pode contar com o adulto, que pode obter dedicação e afeto.

## **b) Saída/recreio**

Do mesmo modo que as atividades eram interrompidas em função de um elemento externo (organização geral da escola), testemunhamos, também, por parte de todas as professoras, a mesma atitude, pois interrompiam de forma brusca as tarefas em curso, denotando uma falta de organização e planejamento em relação ao tempos destinados a cada atividade. Portanto, ações desenvolvidas necessitam de um tempo para se realizar, envolvendo ordem e a sequência e devem ser reguladas ações em função de um tempo.

A professora Adélia (Diário de Campo, 05/11/07) interrompeu o momento em que as crianças brincavam nos cantinhos, solicitando que guardassem os

materiais, em razão horário da saída: *Agora, vamos guardar os materiais porque o papai e a mamãe estão chegando.*

Outra professora, Raquel (Diário de Campo, 04/06/07), após a merenda, solicitou que todos sentassem na roda para explicar a próxima atividade: desenho. A atividade durou menos de dez minutos, pois chegara o momento do recreio. Raquel anunciou que fossem para o pátio. As crianças saíram correndo, deixando a atividade e todo o material em cima das mesas (produção individual, canetas, lápis).

As ações ora descritas expressam uma rotina baseada no poder da professora e na submissão infantil, aspectos que se vinculam à pedagogia da transmissão. Assim, a professora controla os tempos sem considerar as necessidades e interesses das crianças, centrada totalmente na figura do educador.

Outro dado da prática dessas professoras que se vincula à pedagogia da transmissão refere-se a uma palavra constantemente pronunciada por todas as professoras para indicar a marcação do tempo para as atividades, **agora**. *Agora, podem ir para o recreio! Agora, vamos parar para merendar. Agora, vamos guardar os materiais porque o papai e a mamãe já vão chegar. Agora, vamos sentar nas cadeiras para desenhar. Agora, vamos sentar na rodinha para ouvir a história. Agora...*

Estas constatações indicam uma compreensão da rotina como forma intencional de controle e regulação, em que “[...] a rotina segue um padrão fixo e universal, baseado nas concepções de naturalização, homogeneização, moralização e controle social.” (BARBOSA, 2006, p. 204).

### **c) Sucessão temporal**

Outro aspecto evidenciado nas práticas das professoras era o fato de as crianças não saberem o que iria acontecer durante a sua permanência na escola, ou seja, a rotina a que seriam submetidas. A dificuldade das professoras em lidar com a diversidade e as diferenças na dinâmica da sala de aula colaborava para um clima de dispersão (ligado à ausência de rotina) e para o estabelecimento de uma atitude diretiva por parte delas, pois a voz dos alunos não era considerada nas decisões relativas ao cotidiano da escola. Dentre as crenças que respaldavam as práticas pedagógicas das professoras, comparecia fortemente a ideia de controle, tanto no que se refere ao espaço quanto ao movimento das crianças. Com origem nessa crença, as mesas e cadeiras eram organizadas de forma que todos pudessem olhar

para a professora que, na maioria das vezes, estava na frente, dando as orientações do que as crianças deveriam fazer e, quase sempre, utilizando o quadro. Estratégias de controle também se manifestaram na organização constante de filas e na relação com os materiais, os quais não ficavam no alcance das crianças mas sob o controle da professora. Estas estratégias não mobilizavam avanços em direção à autonomia, alimentando a permanência dos alunos em uma posição heterônoma.

Conforme mencionamos há pouco, as crianças não tinham conhecimento das atividades e do que aconteceria no período em que permaneciam na escola. Assim, as professoras iam lhes dizendo, à medida que as atividades iam acontecendo. Esse aspecto foi constatado na prática de todas as professoras e essa questão nos remete à submissão e à dependência das crianças, estando sempre na expectativa dos comandos e das ordens dos adultos... *agora, vamos para rodinha... vamos sentar nas mesinhas para merenda... agora é hora de lavar as mãos para merendar*. Esta prática pedagógica revela a dificuldade das professoras em atender as diferenças das crianças na dinâmica da sala de aula, evidenciando a diretividade da professora que corresponde ao estilo de pedagogia tradicionalmente. Assim, não são fomentadas a autonomia pessoal, as interações e a colaboração entre as crianças (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Reflexões dessa natureza surgiram logo nas primeiras observações<sup>36</sup>, sendo um dos aspectos apontados por nós como um entrave para uma prática que valorize as necessidades e os interesses das crianças, pois, na educação infantil, é de vital importância haver uma rotina preestabelecida para que a criança possa localizar-se no tempo e espaço escolar. Os procedimentos de compartilhar, acompanhar as atividades propostas e saber o que vem depois colaboram para a organização de todos no grupo. O estabelecimento dessa rotina de trabalho, porém, não pode se transformar num engessamento das atividades, isto é, o fato de se estabelecer uma sequência para as tarefas diárias não quer dizer que todas as crianças precisarão realizar o que é proposto no mesmo momento.

Esse foi um ponto relevante que provocou uma reflexão por parte dos dois grupos de professoras do nosso estudo. Chamamos a atenção das professoras, nos encontros de análise da prática, para o fato de as crianças não terem conhecimento do que aconteceria no tempo em que ficariam na escola, o que

---

<sup>36</sup>Referimo-nos às primeiras reuniões de análise das observações no primeiro mês do acompanhamento colaborativo.

suscitou uma reflexão sobre o significado desta forma de agir. As professoras foram percebendo a importância de comunicar às crianças a rotina do dia, em nome da conquista e da construção da autonomia no espaço escolar, o que traria mais segurança ao grupo. Podemos constatar que, das seis professoras, quatro passaram a utilizar, diariamente, como forma de organização da rotina, fichas com o nome de cada atividade que seria desenvolvida no dia. As outras duas, além de levar um tempo maior para o uso de tal instrumento, não o faziam com frequência diária. Vejamos então um exemplo ilustrativo desta mudança (Diário de Campo, 13/09).

Figura 1 – Foto do quadro da rotina



Fonte: A própria Autora.

No início da aula, a professora Cora colocou no quadro todas as atividades que aconteceriam no dia (roda de conversa; quadro de presentes e ausentes; jogos; lanche; parque; desenho e saída). No início da roda de conversa, a professora apresentou a rotina para o grupo. Depois anunciou a atividade seguinte - jogos. Nesse momento, uma criança foi até à lista da rotina e mostrou para a professora uma atividade anterior, o quadro de presença. A professora nos olhou, sorriu, considerou a observação da criança e realizou a atividade prevista.

Esse momento foi ilustrativo da importância de comunicar às crianças atividades para as quais seriam solicitadas dentro de uma sequência temporal, revelando que esse conhecimento vai “[...] dar-lhes a segurança de que são situações em que elas podem fazer previsões e ter expectativas [...] o que contribui

para dar-lhes segurança e uma certa sensação de controle sobre os acontecimentos cotidianos.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÈ, 1999, p. 27).

Este aspecto foi bastante referido pelas professoras nas entrevistas do grupo focal, oportunidade em que elas evidenciaram os aspectos de mudança das suas práticas. Leiamos a representação das suas falas.

Então, essa questão da autonomia, de cobrar; se você colocou pra eles no começo da aula como vai ser a rotina e você esquecer um ponto lá, quando tá na hora se você não perceber eles vão lá e cobram: “Professora você disse que ia ter esses jogos, e cadê os jogos?” Se tem alguma mudança eles reclamam, às vezes eles vem reclamar. Então, assim, já está bem desenvolvida essa questão da autonomia. (Cora, dezembro de 2007).

*Eu também percebi isso, antes os meus alunos não sabiam o que ia acontecer, agora o aluno sabe o que vai acontecer na aula porque a gente deixa a rotina exposta na sala de aula. (Clarice, dezembro de 2007).*

Provavelmente essa mudança se deu em virtude da compreensão das professoras sobre a importância da comunicação da rotina que, além do caráter normatizador, auxilia as crianças na conquista da autonomia. É importante ressaltar que na pesquisa GAD, mediante a aplicação da Escala do Ensino Diferenciado, o item que obteve a pontuação mais baixa na primeira aplicação (antes do acompanhamento colaborativo) tanto na autoavaliação dos professores como na dos pesquisadores, foi a competência denominada *Implicar os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos*. Na segunda aplicação, o item que obteve maior progressão entre os professores e os pesquisadores foi esta competência. Desse modo, a mudança da prática pedagógica das professoras potencializou uma transformação no desenvolvimento pessoal do aluno (criança), conforme vimos nos exemplos há pouco, o que revela mudança importante por parte dos agentes que passam a olhar para as crianças como sujeito ativo e competente.

Este ponto foi bastante evidenciado desde o início das observações (maio de 2007). Nas reuniões de análise da prática, foi possível, por meio do levantamento de questões sobre a prática em foco, provocar reflexões, levando a uma evolução no percurso da ação, construir competências e, conseqüentemente, provocar uma mudança na prática desses atores, incorporando o quadro de rotina do dia no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a mudança pode ser considerada como ressignificação da prática, envolvendo um novo modo de agir (FARIAS, 2006).

Outra constatação diante da rotina destas professoras é o fato de que entre uma atividade e outra não eram propostas atividades nem eram



disponibilizados para as crianças materiais que elas pudessem utilizar autonomamente, aspecto que provocava uma espera ociosa. Aliás, este aspecto esteve muito presente no cotidiano da sala de aula destas professoras, pois essa espera acontecia de maneira ociosa, ou seja, as crianças esperavam sem nenhum apoio de material, brinquedos, e com a exigência de ficarem sentadas e quietas, ou seja, as professoras na estruturação espaciotemporal das atividades não tinham a preocupação de marcar para o grupo as mudanças de atividade; aspecto que provocava nas crianças uma reação negativa a tal ociosidade, as professoras as interpretavam como *bagunceiras, agitadas, hiperativas, indisciplinadas*, entre outros adjetivos. A estes momentos de espera, Andrade (2007) denomina de esperas *ociosas e disciplinadas* e se configuram como instrumento para a submissão e a obediência. Parece-nos que estas professoras desconsideram o fato de que, para organizar a sequência básica das atividades diárias, se requer um olhar da educadora para o seu grupo, levando em conta as suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas.

Outro elemento importante da prática pedagógica, com base no qual podem ser levadas em consideração as necessidades das crianças, diz respeito à forma como as professoras organizam os grupos de trabalho, os agrupamentos, aspecto que analisaremos a seguir.

### **4.3 A prática pedagógica e os agrupamentos**

Historicamente, as primeiras formas de agrupamento utilizadas pelos professores nas escolas é a organização dos alunos como um grande grupo. Nessa perspectiva, os alunos são organizados em turmas de acordo com a mesma faixa etária situada dentro de um determinado ambiente sob o olhar e a dependência de um ou vários professores. Essa forma de organização social utilizada pelas escolas perdura até os dias atuais. De acordo com Zabala (1998, p. 112), nas relações e na organização social baseadas nesta modalidade,

[...] o grande grupo atua como um todo, como soma de pessoas selecionadas previamente segundo certos critérios uniformizadores: sexo, nível, capacidades. O grande grupo e a estrutura social têm função de solucionar fundamentalmente os problemas de ordem e disciplina.

A organização da classe como grande grupo é a maneira mais utilizada pelos professores para estruturar as suas práticas de sala de aula, em que todos os alunos desempenham a mesma ação ao mesmo tempo, seja escrever, ler, debater, ouvir, falar etc., e os professores se remetem ao grande grupo, por meio de exposições, demonstrações, entre outros. De acordo com Zabala (1998), esta forma de agrupamento permaneceu por muito tempo nas práticas escolares. No final do século XIX e no século XX, surgem outras formas de organização da escola como resposta às diferentes concepções educativas, às novas inquietações no ensino e aos estudos psicopedagógicos. Esses olhares permitem o surgimento de outras modalidades de estruturação das aulas, como equipe de trabalho, grupos fixos e móveis, grupos homogêneos e heterogêneos, cantinhos, estudos individualizados etc. Como consequência dessa nova organização social da sala, o trabalho em grupo aparece como uma forma *de*

[...] promover a socialização e a cooperação, para poder atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, para resolver problemas de dinâmica grupal, para tornar possível a aprendizagem entre os iguais e das aulas rompendo com o modelo tradicional do grande grupo, como resposta. (ZABALA, 1998, p. 112).

Essas novas concepções sobre a estrutura e organização social da sala nos ajudam a compreender melhor que as diferenças mais características das demais formas de agrupamentos estão determinadas pelo âmbito de intervenção e os critérios que se utilizam para compor os agrupamentos, ou seja, homogeneidade ou a heterogeneidade destes em relação a considerações de sexo, nível de desenvolvimento, conhecimentos, entre outros.

Retomando as ideias de Zabala (1998), as formas de agrupamento utilizadas no âmbito escolar são: grupo /escola e grupo/classe; e em cada uma delas, de acordo com o trabalho que se pretende desenvolver junto aos alunos, podem ser utilizadas com várias modalidades de agrupamento: com todo o grupo da sala; com pequenos grupos; com grupos móveis ou fixos; em dupla, entre outros.

A forma de agrupamento da escola como grande grupo é definida pela organização e estrutura de gestão da escola e pelas atividades que toda instituição escolar desenvolve coletivamente, como as atividades culturais, esportivas, sociais, destinadas às famílias dos alunos, à comunidade. Estas atividades dirigidas a toda a comunidade escolar contribuem para a construção e solidificação do sentimento de

identificação pessoal com a escola, tanto por parte dos alunos, professores e familiares. Essa forma de agrupamento atua como

[...] ferramentas formativas de todo o grupo/escola, em que as atividades vinculadas à gestão da escola, que configuram determinadas relações interpessoais, uma distribuição de papéis e responsabilidades e um diferente grau de participação na gestão. (ZABALA, 1998, p 114).

Outra modalidade de organização dos grupos é a distribuição da escola em grupos/classes fixos, sendo o modo mais convencional de organizar os grupos de alunos nas instituições escolares, em que se agrupa um determinado número de alunos por classe, todos da mesma idade, os quais durante um ano trabalham as mesmas áreas ou materiais sob a responsabilidade dos mesmos professores. Quando o professor organiza os seus agrupamentos, utilizando predominantemente esta forma, ele considera que todos os alunos são iguais, descartando as suas diferenças de conhecimentos, ritmos e tempo. Nessa perspectiva, o professor utiliza como estratégia básica a aula expositiva, dificultando “[...] as interrelações entre os pares e o conhecimento do processo de compreensão e elaboração de cada aluno, uma vez que todo o grupo tem que estar sujeito aos diálogos individuais entre professor e aluno.” (ZABALA, 1998, p. 120).

Já a expressão equipe móvel ou grupo flexível implica o conjunto de dois ou mais alunos com a finalidade de desenvolver uma tarefa determinada e tem como objetivo principal atender às necessidades e aos interesses dos alunos. Conforme Zabala (1998), um exemplo de atividade adequada a este tipo de agrupamento são os cantos na educação infantil e os trabalhos de pesquisa em níveis superiores,

[...] em que os passos a serem seguidos e as técnicas a serem aplicadas são bastante conhecidos pelos alunos, e, portanto, a intervenção dos professores está mais em oportunizar desafios e ajudas a cada aluno em particular, sem interromper o trabalho do resto do grupo. (ZABALA, 1998, p. 125).

Em conformidade com Bonalds (2003, p 15), o trabalho em grupo possibilita:

[...] uma vida mais cooperativa e integradora na diversidade, uma vez que colocamos os alunos em situações de máxima diversidade, e, cada um pode se dar conta da possibilidade de aprender junto com os demais colegas, cujos ritmos e níveis não são os mesmos. Desloca o peso do individualismo ou das relações competitivas para aquelas relações nas quais há um predomínio da cooperação.

Na compreensão de Bonalds (2003), o trabalho em grupo tem três funções, a saber: regular a aprendizagem, socializar e potencializar o equilíbrio emocional dos seus participantes.

Na perspectiva do autor, na regulação da aprendizagem, os grupos se organizam e se incumbem na realização das atividades de modo mais ou menos autônomo, visando ao desenvolvimento das suas aprendizagens. Esse processo possibilita aos alunos colocarem “[...] os seus conhecimentos e estratégias à disposição do grupo, fazendo-se mútuas contribuições, o que lhes permite incorporar novos conhecimentos.” (BONALDS, 2003, p. 16). Desse modo, diminuem as contribuições que, em grande parte, estavam sob o olhar e controle do professor, deslocando e compartilhando com o grupo, em que este passa a regular o processo de maneira mais autônoma. Na função socializadora, a organização da sala em pequenos grupos permite uma grande oportunidade dos alunos desenvolverem as habilidades sociais, bem como aprenderem a compatibilizar sua convivência com as necessidades de todos os integrantes da sala. Essa modalidade de organização da classe permite aos alunos o aprendizado do papel e a da função do diálogo como forma de resolução de conflitos, o que possibilita olhar o seu ponto de vista, o do outro, fazer acordos etc., sempre por meio do diálogo.

No que se refere à função potencializadora do equilíbrio emocional, Bonalds (2003) aponta a relação e a convivência entre os pares como a base para o equilíbrio emocional dos alunos. Comungamos com as ideias do autor, quando se refere à organização das salas em pequenos grupos, como uma possibilidade de atender as necessidades básicas dos alunos, como, por exemplo, a de ser aceito pelo grupo, ou de estabelecer relações de amizade. Na perspectiva do autor, os pequenos grupos possibilitam “[...] que cada participante receba as informações acerca de como os outros sentem suas ações e a forma de estar em grupo. E tudo isso em um contexto favorecedor da autonomia, devido ao lugar em que se situa o adulto.” (BONALDS, 2003, p. 16).

Então, podemos dizer que a formação de pequenos grupos favorece a dimensão afetiva que envolve o processo e ensino de aprendizagem. Portanto, é essencial que o professor reconheça a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

No que diz respeito à gestão da sala de aula, a forma de agrupamento mais utilizada pelas professoras do nosso estudo era o grupo-classe, em que todos

realizavam a mesma atividade e ao mesmo tempo de forma individualizada, desconsiderando as diferenças de ritmos, interesses, preferências, como se todas as crianças fossem iguais nos seus gostos, desejos, interesses e necessidades. Prevalecia a ideia da homogeneidade, contrária a uma prática voltada para as diferenças das crianças constituintes da classe. É importante ressaltar, entretanto, que essa forma de agrupamento foi se modificando ao longo da pesquisa, aspecto que trataremos no próximo capítulo deste texto.

O tipo de agrupamento mais utilizado pelas professoras do nosso estudo, principalmente no início do acompanhamento colaborativo, o qual se caracteriza como grupo classe, pode ser ilustrado pelas ações descritas a seguir.

A professora Cecília (Diário de Campo, 14/05/11), começou a aula por uma atividade de grande grupo, em círculo, no chão: a rodinha. Na rodinha, a professora Cecília leu uma história para o grupo. Em seguida, anunciou a próxima atividade: *Sabe o que a tia vai pedir para vocês fazerem agora? Desenhar a parte da história que vocês mais gostaram.* Organizou os materiais em cima de uma das mesas. As crianças foram levantando e pegando os materiais. Cecília escreveu no quadro o nome da história e solicitou que todos copiassem. Enquanto as crianças realizavam a atividade, a professora circulava entre as mesas. No final da atividade, orientou as crianças a colocarem sua produção no varal. Ajudou uma criança que se manteve passiva à sua solicitação. Cecília foi até ela, conversou, mostrou os amigos realizando a tarefa e o ajudou a pendurar a sua produção no varal.

Este exemplo evoca um aspecto distanciado de uma prática que considera as diferenças das crianças: a forma de agrupamento utilizada foi o grande grupo, a tarefa realizada foi a mesma para todos, que a desenvolveram de forma individualizada. Vale ressaltar que este tipo de agrupamento revela um critério baseado na homogeneização, relacionado muito mais a uma necessidade do trabalho dos adultos do que às necessidades da criança, pois, segundo estas professoras, *facilita a organização das atividades e o melhor aproveitamento do espaço físico disponível da sala.* (Diário de Campo, 14/05/11).

Na prática de Cecília, entretanto, identificamos também aspectos favoráveis à pedagogia da participação. Refere-se à organização dos materiais de maneira acessível às crianças e a orientação para que todos organizassem as suas produções no varal, atitudes que mostram uma descentralização das suas ações, implicando também as crianças nas situações de sala de aula, contribuindo para a

autonomia das crianças, o que configura uma mudança no desenvolvimento pessoal do aluno. Aliada a isto, ressaltamos a sua intervenção com a criança no momento em que mostrou passividade diante da solicitação de colocar a sua produção no varal. A professora Cecília, nesse instante, percebeu a dificuldade da criança e ofereceu ajuda de acordo com a sua demanda. Este aspecto achamos que se vincula a um olhar mais individualizado para cada um da sala de aula, em que a ajuda da professora vem de acordo com a necessidade de cada um.

Um ponto importante a ser analisado refere-se à prática da professora Cora (Diário de Campo, 21/05/07). Nesse dia as crianças estavam organizadas no grande grupo e todas sentadas nas cadeiras em círculo. A atividade realizada era um bingo de letras, envolvendo os meios de comunicação, tema trabalhado por esta professora naquele momento. A professora percebeu que uma criança estava com dificuldade em encontrar as letras. Assim, solicitou que a colega que estava no seu lado a ajudasse. *Maria ajuda a Bruna*. Maria pegou o lápis e pintou a letra solicitada. Isto é, a colaboração veio *na forma de fazer pela colega*. A professora não se deu conta disto e a atividade continuou assim até o final.

Há um ponto em comum na atitude destas professoras, pois, assim como a professora Cecília, Cora teve um olhar para as necessidades e dificuldades da criança, descentralizando um pouco a sua condução ao solicitar que a ajuda viesse do grupo e não apenas dela, pois é na interação que as crianças aprendem. Acreditamos, entretanto, que o tipo de agrupamento utilizado pela professora, o grupo-classe, impossibilitou o seu olhar para a situação em foco. O tipo de agrupamento mais adequado para o bingo seria a organização em pequenos grupos, o que possibilitaria à professora Cora observar melhor as crianças ante as suas potencialidades e dificuldades e fazer intervenções mais efetivas. Para tal, no entanto, é importante que a professora, ao planejar as suas atividades, tenha critérios em relação ao tipo de agrupamento adequado a cada atividade para que possa haver uma troca de pontos de vista, negociação, cooperação, o que não aconteceu. Desse modo, a formação do grupo-classe impossibilitou uma visão para as características pessoais de cada um.

Outro ponto que julgamos relevante analisar no exemplo acima se refere ao critério de escolha da criança que a professora solicitou para ajudar à colega que estava com dificuldade de realizar a tarefa. Antes disso, ressaltamos que a atitude de Cora, ao convidar a criança para ajudar a amiga, sugere uma desconcentração

da sua parte, considerando que *cada um pode se dar conta da possibilidade de aprender junto com os demais colegas, cujos ritmos e níveis não são os mesmos* (BONALS, 2003). Chamamos atenção, porém, para o critério de escolha da criança, a fim de auxiliar a colega que tinha um domínio e um conhecimento bem superiores aos daquela que apresentou dificuldade de realizar a atividade. Assim sendo, quem sabe mais é aquela que já se apropriou do conhecimento em questão (reconhece e identifica as letras), com o que está em processo de construção, de tal modo que o que já sabe, ensina, dando a resposta pelo outro; este, por sua vez, assiste passivamente.

Esse aspecto foi apontado na nossa reunião de análise da prática (Diário de Campo). Questionamos o grupo sobre a forma de buscar ajuda (*Maria, ajuda a Bruna*) e como esta ajuda se deu (*Maria fez pela Bruna*). Levantamos junto ao grupo quais os critérios utilizados ao solicitar e propor esse tipo de agrupamento. Cora argumentou: *Os mais adiantados, ensinam os mais atrasados* (Cora, 21/05/07). Configura-se, na concepção da professora, que o fato de ajudar o parceiro é atuar num nível de desenvolvimento além das capacidades do sujeito, portanto, o auxílio vem na forma de *fazer por*.

Concluimos que a conduta da professora não favoreceu a aprendizagem da criança. Para tal, trazemos o conceito da teoria de Vygotsky (1994), que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, em que o professor deve considerar dois níveis de desenvolvimento da criança, o real e do potencial. O nível de desenvolvimento real é tudo o que a criança já é capaz de fazer sozinha. Por sua vez, o Nível de Desenvolvimento Potencial são habilidade e as competências que estão em processo de elaboração. Vygotsky (1994) considera que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é a Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa as funções ainda não desenvolvidas, as quais serão impulsionadas pela aprendizagem e pela interação dos parceiros mais experientes, podendo ser um adulto ou uma criança. É exatamente nesta zona de desenvolvimento proximal que ocorrerá a aprendizagem.

Com o intuito de colocar em foco a dificuldade destas professoras na utilização de tipos diferentes de agrupamento, elegemos como tema da reunião ampliada (Diário de Campo 03/09/11) um texto da obra de Tereza Vasconcelos, que retrata a prática pedagógica de uma professora que tem uma gestão da sala de aula numa perspectiva participativa, portanto, bem diferenciada da forma utilizada pelos

sujeitos do nosso estudo. Tínhamos como objetivo provocar um desequilíbrio nos professores na perspectiva piagetiana, no sentido de favorecer a compreensão do processo que está sendo construído, colocando-os como sujeitos aprendentes, o que possibilitará que eles entrem em contato com o objeto novo (outra prática pedagógica), provocando um conflito e desequilíbrio.

Após a leitura do texto, levantamos o seguinte questionamento para o grupo:

*Pesquisadora: Quais os aspectos da prática da professora Ana que remetem a uma preocupação com as diferenças das crianças?*

*Cora: Durante o dia as crianças se organizam para fazer as atividades (quadro de atividades). Tem momentos coletivos e individuais. Cada um pode fazer as suas próprias atividades. As coisas são pensadas nesse sentido. O cuidado com a criança é diferente, as crianças ajudando. É diferente do jeito da gente de agrupar.*

*Pesquisadora: Em que é diferente?*

*Cora: A gente vai muito no coletivo. E dentro do que a gente pode fazer vai acompanhando os alunos nas suas particularidades.*

*Pesquisadora: Essa forma de organizar o grupo-classe não poderia ser utilizada aqui na escola?*

*Cecília: Eu acho diferente da nossa realidade. Eu não sei, diferente dos momentos que a gente faz aqui. Diferente do fato de chegar e ir para os cantos. Como ela organiza os grupos.*

*Ana: Não vi tanta distância, não.*

*Pesquisadora: Quais as semelhanças?*

*Ana: Tem muita coisa. A minha chegada, eu me vi muito aqui dentro. A organização dos cantinhos dos brinquedos. A gente também faz.*

*Cecília: A gente faz mais atividade com a classe toda.*

Esse momento foi muito rico e as professoras perceberam as diferenças entre as suas práticas pedagógicas e da professora Ana (do texto estudado), evidenciando, principalmente, a forma de agrupar as crianças. Os sentimentos suscitados foram de admiração e encantamento, mas, no momento em que suscitamos a possibilidade de elas trabalharem numa forma de variar os agrupamentos, os argumentos se pautam nas diferenças de realidade (concordamos



que esse aspecto tem sua relevância), portanto, acham muito distante das suas práticas.

Posteriormente, ao momento da reunião ampliada testemunhamos uma atividade da professora Cecília (Diário de Campo, 18/10/07), cujo foco principal era o tipo de agrupamento, em que o agrupamento utilizado foi dupla. Vale ressaltar que era a primeira vez que Cecília utilizava este tipo de agrupamento.

As crianças estavam na roda e a professora anunciou a próxima atividade. Hoje vocês vão fazer a atividade junto com o seu coleguinha. Eu vou dar uma atividade por dupla.

Como as crianças jamais haviam trabalhado dessa forma, interferimos para que ela explicitasse para o grupo em que consistia trabalhar com o amigo. A professora prosseguiu. *Nós conversamos sobre os brinquedos que mais gostavam. Vocês vão escrever uma lista dos brinquedos preferidos de vocês. Vou começar a colocar as duplas para as atividades.* Foi chamando as crianças. Enquanto isso, uma criança brincava com uma régua. Ela o chamou: *Vinícius, levanta!* Ele respondeu a sua solicitação. Durante a atividade, Cecília circulava entre as duplas. Vejamos algumas interferências que, para nós, são reveladoras de um crescimento no seu desenvolvimento profissional.

Cecília percebe a dificuldade de uma criança em eleger a letra que iniciava a palavra carro. Cecília solicita ao colega para ajudar o amigo e pergunta: *Carro começa com que letra?* A criança responde: *Com B.* A outra criança responde prontamente: *É com C.* Cecília olha para ambos e interroga: *É com C ou com B?* Cecília: *E agora?*

A condução da atividade por parte da professora Cecília transcorreu dentro de uma perspectiva desafiadora, assim como no exemplo há pouco da sua interferência com uma dupla – essa foi a tônica durante o decurso da produção escrita do seu grupo. Percebemos que um dos elementos essenciais utilizados pela professora foi o questionamento, potencializando o conflito sociocognitivo, pela interação dos pares, provocando desequilíbrios, para a criação de estruturas intelectuais em consonância com a teoria de Doise e Mugny (1981).

Na reunião de análise da atividade (Diário de Campo), Cecília revelou aspectos potencializadores do seu desenvolvimento profissional. Vejamos:

Pesquisadora: *Quais os critérios que você utilizou para determinar as duplas ?*

Cecília: *É a primeira vez que eu faço atividade assim, de escrita em dupla. Me animei em fazer depois que vi a Cora fazer e as nossas conversas... Vou me arriscar... As duplas eu fiz pela proximidade de nível de escrita. O Mário queria ficar com o Alex, mas ele é pré-silábico e o Alex tá bem mais na frente.*

Pesquisadora: *Não poderiam ficar juntos por quê ?*

Marina interfere: *Porque você não colocou o Miguel com a Paula, o Miguel tá quase alfabetizado, eu vi...*

Cecília: *Tem letras que ela ainda não conhece. É uma diferença grande entre os dois.*

Cora: *Pra fazer essa atividade de escrita é melhor fazer duplas que estejam mais próximas. Nós já discutimos isso com a pesquisa.*

Percebemos a preocupação e a maior clareza da professora Cecília nos critérios de escolha dos agrupamentos, aspecto que não era visto pelo grupo. Por sua vez, Cora também revela uma evolução neste aspecto, trazendo argumentos pertinentes aos critérios de escolha das duplas (*Pra fazer essa atividade de escrita é melhor fazer duplas que estejam mais próximas*), diferente da justificativa apresentada na atividade já mencionada neste capítulo no dia 21/05/11. (*Os mais adiantados, ensinam os mais atrasados*). Isto revela, por parte destas duas professoras, um avanço no sentido de começar a pensar os agrupamentos como dimensão da prática pedagógica e este não pode ser decidido de forma aleatória, mas obedecendo critérios de acordo com os objetivos do professor. Apesar dos avanços destas professoras, elas ainda mantiveram como prioritária a utilização do grupo classe, como forma de agrupamento. Outro elemento importante que nos chamou atenção foi a forma de organização espacial da sala, aspecto que discutiremos a seguir.

#### **4.4 Organização espacial da sala**

De acordo com Horn (2004, p. 61), a organização do espaço constitui parte importante da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, pois a forma como o ambiente é estruturado traduz “[...] uma concepção de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como a visão de mundo e de ser

humano do educador que atua nesse cenário.” Na prática pedagógica das professoras do nosso estudo, encontramos, inicialmente, o espaço da sala de aula, privilegiando as cadeiras e as mesas, sendo o lugar mais utilizado pelas crianças na maior parte do tempo de permanência na escola. Aliado a esta mobília, temos o armário, de acesso reservado mais à professora. Olhando para esta composição, podemos constatar uma atitude centralizada das professoras, calcada nos moldes da pedagogia tradicional, em que a organização espacial está ao redor da figura do educador que, na maioria das vezes, estava na frente, dando os comandos e as orientações do que as crianças deveriam fazer. Assim, “[...] todas as ações das crianças dependerão do seu comando, de sua concordância e aquiescência”. (FARIAS, 1998 *apud* HORN, 2004, p. 61);

A organização espacial da sala foi um dos aspectos de grande relevância, tanto na pesquisa de Silveira (2009), quanto na pesquisa GAD, pois ambas apontaram como melhoria e fator de mudança. Desse modo, essas pesquisas possibilitaram aos profissionais da escola modificar determinados espaços como o pátio do recreio, tornando-o mais seguro e atraente para as crianças, equipando-o com parques para a educação infantil e ensino fundamental, e brinquedos e jogos para utilização durante o recreio, o que contribuiu para diminuir a violência entre os alunos. Um ponto importante a ser evidenciado é o fato de o momento do recreio ser bastante arriscado e tumultuado, pois as crianças se reuniam no pátio, tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental na ausência de qualquer estímulo, como brinquedos e jogos. Essa mudança também pode ser vista em relação à biblioteca, que, no princípio, era utilizada mais como um depósito de livros e material escolar. As transformações do espaço da biblioteca aconteceram tanto em relação ao acervo, como na dinamização de seu acesso (PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA, 2008).

A organização espacial da sala de aula constitui uma condicionante importante no desenvolvimento das ações pedagógicas. Desse modo, apresentaremos alguns fragmentos das práticas pedagógicas das professoras que retratam aspectos importantes para a nossa análise.

A professora Raquel (Diário de Campo, 21/05/11) estava na frente e as crianças sentadas nas cadeiras junto às mesinhas. Ela entregou o caderno para cada uma e anunciou que iriam fazer uma atividade de escrita. Foi para o quadro,

escreveu a palavra PATO e pediu às crianças que escrevessem cada sílaba da palavra. *Agora escrevam PA*. A professora escrevia no quadro e circulava entre as mesas para ver se todas as crianças escreviam de forma correta. Procedeu da mesma forma com a sílaba TO. Em seguida, desenhou quatro quadradinhos para as crianças escreverem cada letra da palavra P A T O.

É importante demarcar o fato de que a professora escrevia no quadro e pedia que as crianças copiassem e só passava para outra parte quando todos da classe tivessem concluído. Isto deixou grande parte do grupo em compasso de espera e, conseqüentemente, irrequietos, momentos em que conversavam e levantavam das cadeirinhas, o que ensejou uma reclamação constante por parte da professora que a todo o momento chamava atenção das crianças, chegando a ameaçar as crianças de não participarem do recreio se não “se comportassem”.

Na realidade observada, fica evidente a organização espacial da sala em que as crianças ficam sentadas nas cadeiras, junto às mesas e todas de frente para a professora, traduzindo uma ideia de controle por parte desta. Então, pode-se dizer que a organização dos espaços da sala não privilegiava a concentração das crianças, ocasionando atitudes passíveis de repreensão da educadora, chegando a ameaçar as crianças de não irem para o recreio. Essa forma de organização espacial da sala, em que as crianças são postas de forma a receber as instruções e exposições do ensino, contribui para a manutenção da ordem e da disciplina. Desse modo, ficou evidente que a disposição espacial da sala era organizada em função do protagonismo da professora, conforme apregoa Zabala (1998).

Ainda em relação ao espaço, outro aspecto que julgamos importante evidenciar refere-se à organização dos materiais. Vejamos um recorte da atividade da professora Raquel (Diário de campo, 04/06/07). Após a merenda, a professora disse para as crianças que elas iriam fazer um desenho. A professora solicitou uma criança para pegar o material, seus lápis pretos. O material estava dentro do armário da professora numa prateleira bastante alta em relação ao tamanho da criança e o mesmo se encontrava no fundo do armário. A criança tentou, mas sem sucesso, sendo necessária a ajuda de um adulto para solucionar o problema. Na tentativa da criança, percebemos o perigo iminente, pois ela pulava e se apoiava na prateleira, correndo o risco do armário cair por cima dela. A professora, que estava na roda com o restante do grupo, não se apercebeu desta situação. Após o término da

atividade, ela solicitou que as crianças colocassem as suas produções no varal, porém, este era alto em relação às crianças.

Uma constatação relevante dessa prática é a maneira como a professora organizou os materiais, de forma a deixá-los inacessíveis às crianças, sendo, portanto, necessário recorrer à ajuda de um adulto. Esta forma de organização dos materiais (no armário da professora) impossibilita a criança enfrentar o processo de conquista gradativa de sua independência e autonomia (ZABALZA, 2001). Para tal, caberia também à professora organizar os materiais de forma a garantir as exigências de segurança física, para que a criança não corresse risco, o que não aconteceu.

No que se refere à segurança das crianças, trazemos também outro exemplo da professora Adélia (Diário de Campo, 17/09/07). Adélia solicitou a ajuda das crianças a fim de organizar a sala para a atividade. Pediu que elas afastassem as mesas e as cadeiras da classe e as encostassem num canto. Foi um momento conturbado, pois a sala era pequena e as crianças esbarravam umas nas outras tendo nas mãos os referidos objetos. Os meninos e meninas amontoaram as cadeiras, algumas jogavam em cima das mesas. Em seguida, a professora colocou na sala várias cordas, bolas e bambolês e solicitou que eles escolhessem os objetos que quisessem. *Podem brincar do que quiserem. Só tem que ter cuidado com o nosso corpo.* Nesse momento, elas correram em cima dos materiais, formando um “bolo de crianças”. A professora interferiu: *Pessoal devagar. Tem material para todos.* Observamos que as crianças disputavam os materiais. Adélia ficou um tempo com um grupo de crianças. Os bambolês não tinham mais a sua forma original, circular, mas estavam amassados e formavam uma dobra, as crianças tentavam correr com eles na sala muito pequena. Houve um momento em que uma criança passou perto de outra e quase bateu o bambolê no olho do colega. Uma das crianças que estava com uma bola, quicou a bola no vidro do armário da sala. Um grupo pequeno de crianças brincava com a corda, jogando para cima, caindo, algumas vezes em cima dos colegas. A professora, algumas vezes, lembrava à classe: *Pessoal, olha o cuidado com os materiais e com o corpo.* Uma criança entra numa caixa de papelão e a professora puxou a caixa com a criança dentro. Houve um momento em que a professora pegou um bambolê e usou como arco, sugerindo que as crianças jogassem a bola através do arco.

É preciso considerar que essa professora teve a intenção de disponibilizar materiais para as crianças de forma que elas pudessem fazer as próprias escolhas, e, diferente das demais, desenvolveu uma atividade em que as crianças pudessem se movimentar. Tais aspectos evidenciam um progresso, haja vista o seu desenvolvimento profissional. Apesar disso, constatamos que a conduta desta professora não se vinculava à gestão diretiva nem à participativa, mas, especificamente, a uma prática nos moldes espontaneístas, expressa nos seguintes aspectos: o espaço em que a atividade foi desenvolvida era inadequado, por ser muito pequeno, impedindo que as crianças se movimentassem com liberdade; os materiais utilizados se encontravam em mau estado de conservação (bambolês); o espaço para a atividade motora oferecia muitos perigos para as crianças (vidro da estante), pouco espaço para pular corda, jogar bola; a falta de supervisão da professora. Durante a atividade, no decurso da maior parte do tempo, nos pareceu que ela não via sequer as crianças; era como se estas fossem invisíveis. A professora Adélia assumiu um papel de mera espectadora, não exercendo o ofício de mediadora, isto é, de parceira mais experiente da criança em seu processo de desenvolvimento.

Vale ressaltar ter sido a primeira vez que esta professora participava do momento da observação da sua prática, e a atividade aconteceu após o recreio<sup>37</sup>, portanto, não haveria tempo para discutirmos a prática neste dia, como era habitual, mas a professora tentou encurtar a atividade e pediu para que nos reuníssemos para conversar sobre a atividade. Adélia revelou que queria ouvir a nossa análise e se expressou da seguinte forma: *Gostaria de ouvir, fale, você está apavorada né!* É preciso considerar que o nosso semblante revelou a nossa aflição diante da falta de segurança das crianças e também da falta de cuidado da professora para com o seu grupo. Em virtude de tal solicitação, iniciamos com os pontos positivos da atividade (escolha das crianças) e pontuamos a inadequação do espaço para a realização da atividade, questionando também a possibilidade de desenvolver este tipo de atividade na quadra<sup>38</sup>. Segundo a professora, a quadra era inviável, porque os meninos não se concentravam e iam correr em vez de explorar os materiais. As professoras presentes também concordaram com a justificativa da colega, o que

---

<sup>37</sup>As observações aconteciam sempre no primeiro tempo; excepcionalmente, neste dia houve uma mudança.

<sup>38</sup>A escola dispõe uma quadra coberta, bastante ampla e estava desocupada no momento da atividade da professora Adélia.

demarca a ideia da sala de aula como forma de contenção e disciplina (HORN, 2004; ZABALA, 1998).

Sob esse aspecto, na perspectiva de Foucault (1979), a disciplina é uma manifestação de poder, sendo vista pelos educadores como uma forma de dominação e exercício de poder na sala de aula, exercendo um controle exacerbado e rígido sobre os corpos dos alunos, para *tornar as crianças obedientes*. Um exemplo disto são as filas que têm um peso grande na organização das crianças no momento do seu deslocamento dentro da escola. As filas são denominadas pelas professoras de “trenzinho”, e acontecem em vários momentos – merenda, banheiro, deslocamento, entre outros.

Segundo Foucault (1979), a geografia da sala de aula ajuda na vigilância das crianças e é vista como um elemento disciplinar, pois permite um controle constante dos indivíduos (poder), e, ao mesmo tempo, se constitui sobre eles um saber, que se faz com base na norma, em termos do que é normal ou não, certo ou errado, do que se deve fazer ou não fazer.

A seguir abordaremos um aspecto importante revelado no fazer pedagógico destas professoras: a ênfase na linguagem escrita.

#### **4.5 As múltiplas linguagens na educação infantil, ou ensinar a ler e a escrever?**

Em relação à prática das professoras do nosso estudo, constatamos um investimento e uma preocupação exacerbada em alfabetizar as crianças. Aliás, este aspecto esteve presente na prática pedagógica das seis professoras da educação infantil, apontando para outro elemento observado no cotidiano destas educadoras, o pouco espaço e, muitas vezes até, a inexistência das atividades relacionadas ao brincar, tanto na vertente do jogo simbólico, como na exploração das brincadeiras infantis e dos jogos e também em outras áreas como, Arte, Natureza e Sociedade.

Trazemos recorte de uma de nossas conversas com o nosso grupo de professores (Diário de Campo, 12/11/07) no momento da reunião ampliada, em que elegemos um vídeo sobre a proposta das escolas de Reggio Emília<sup>39</sup>, com o intuito de provocar uma reflexão sobre o pouco investimento destas professoras em explorar outras linguagens das crianças, além da linguagem escrita.

---

<sup>39</sup>O vídeo trazia imagens tanto das crianças no desenvolvimento de suas atividades, como os princípios pedagógico da Escola da região de Reggio Emília, na Itália.

Pesquisadora: *O que vocês acharam do vídeo? Que relações vocês estabelecem com a prática de vocês?*

Silêncio

Professora Cora: *Eu acho que a gente podia investir mais no brincar. A gente tem até a preocupação de preparar a criança para o mundo da leitura e da escrita, porque se chegar lá na frente sem isso, é o resto da vida daquele jeito, sem saber. A grande preocupação é essa. Tudo depende da educação infantil.*

Professora Marina reforça a observação de sua colega: *Estou dizendo que a gente deixa de lado outras coisas, por causa dessa preocupação, ficando como prioridade. A gente acaba pensando nessa parte formal. De não trabalhar o crescimento dessas linguagens através do brincar. A gente acaba mesmo ficando no ABC, na escrita, como é que faz, para juntar tudo isso?*

Já a professora Cecília manifesta a consciência da importância do brincar, no entanto, menciona as dificuldades encontradas para o investimento nesse aspecto:

*Eu, geralmente estou brincando agora na sala com os meninos, mas é tão difícil, tem que afastar cadeira, tem que ser aquela roda bem miudinha, se colocar na quadra, os meninos ficam doentes, quer dizer, eu vejo dificuldades para fazer um trabalho grande, falta de espaço e falta de materiais e falta de saber que materiais eu posso colocar ali. Eu fico muito com a linguagem escrita, eu já falei, eu coloco no plano de aula. Eu tenho preocupação de reverter esse quadro, que tempo que eu vou tirar para a arte? Como diz no vídeo que a arte não deve vestir só a roupa de domingo. Eu estou vendo que é importante, mas têm todas essas questões. Eu não vejo como trabalhar a arte e a linguagem, juntas ali, como é que eu poderia fazer para ajudar, para os meninos avançarem mais. A minha preocupação fundamental é essa, avançar na leitura e na escrita. E também tem as brincadeiras que a gente faz que já é rotina, os meninos brincam, mas a arte mesmo, eu não introduzi, introduzi o cantinho, a brincadeira, mas a arte, ainda não. Eu estou pensando, que horas colocar? Um tempo eu tiro para a linguagem, outro para a brincadeira, que tempo vou colocar as artes?*

A reflexão e a prática dessas professoras indicaram a responsabilidade direta que estes profissionais sentem com a alfabetização das crianças, revelando uma ideia de educação infantil como preparação para o ensino fundamental. Assim sendo, *Tudo depende da educação infantil*. Isto é, para o sucesso para a etapa posterior. Desta forma: *Deixa de lado outras coisas por causa dessa preocupação* (alfabetizar as crianças). A professora reconhece a importância de trabalhar outras linguagens, mas para tal aponta muitas dificuldades: *mas é tão difícil, tem que afastar cadeira, tem que ser aquela roda bem miudinha, se colocar na quadra, os meninos ficam doentes, quer dizer, eu vejo dificuldades para fazer um trabalho*



*grande, falta de espaço e falta de materiais e falta de saber que materiais eu posso colocar.*

Apesar das dificuldades indicadas por Cecília, identificamos um elemento indicativo de mudança, que se vincula ao seu desenvolvimento profissional, em que, mediante a reflexão da sua prática, reconhece a importância do brincar para as crianças, bem como o desenvolvimento de outras linguagens além da escrita.

Outro aspecto que observamos no início das nossas observações é que, apesar do investimento por parte destas professoras na linguagem escrita, as práticas alfabetizadoras que eram utilizadas revelavam situações didáticas que se estruturavam com base em uma lógica linear e sequencial, segundo a qual só se inicia novo conhecimento após o domínio de um anterior. Baseadas nessa lógica, as professoras acreditavam que primeiro se aprende a ler e a escrever, para em seguida aprender seus usos nas práticas sociais. O exemplo da professora Raquel apresentado no item anterior (Diário de Campo, 21/05/11) evoca um olhar para o objeto de conhecimento, no caso, a escrita, de forma descontextualizada, sem sentido e nem significado para a criança, enfatizando apenas o aspecto técnico.

Na perspectiva de Mello (2004, p. 46), essa ênfase na técnica leva aos treinos de escritas

[...] antecipados precocemente para o momento em que a criança ainda não tem as bases para essa aprendizagem, tornam-se lentos e demorados, exigem um esforço enorme da criança e, por isso, acabam por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disso, muitas vezes, acabam sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não consegue responder à expectativa da professora – que, é importante que se diga, em se tratando da técnica de escrita na educação infantil, é inadequada para a idade da criança!

De todo modo, fomos percebendo ao longo do nosso estudo uma mudança nas práticas alfabetizadoras destas professoras, no sentido de se ir desvinculando da técnica, isto é, iniciando um trabalho mais voltado para as práticas de leitura e escrita, e, principalmente, colocando a criança como produtora das suas escritas. Isto revela um crescimento no desenvolvimento profissional do professor e também no desenvolvimento pessoal do aluno. Vejamos a reprodução das falas dos sujeitos na entrevista de grupo focal (Diário de Campo, 12/07).

*Cecília: Tenho mais clareza do que o meu aluno sabe. (Silêncio). Digo sobre a escrita. Percebo também que eles melhoram, porque ficavam sempre dizendo que não sabiam escrever, ficava complicado mandar eles escreverem.*

Clarice: *Os meus alunos...Não sei... Parece que eles perderam o medo de escrever. Porque sempre eles diziam que não sabiam escrever.*

Ressaltamos que o tema sobre leitura e escrita também constituiu um dos eixos da pesquisa GAD, razões pelas quais promoveu ações envolvendo a prática alfabetizadora, consoante mencionamos no capítulo três. A primeira delas, o projeto letramento, enfatizou a importância das práticas sociais de leitura e escrita, abordando a presença do ambiente social, especificamente o escolar, na apropriação destas práticas por parte do aluno com e sem deficiência. A outra ação desenvolvida foi o projeto *Avaliação da leitura e da escrita*, temática pensada com suporte na necessidade de todas as professoras da escola conhecerem o nível de aprendizagem de leitura e escrita dos seus alunos. O projeto tinha como objetivo implementar uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, com base na demanda dos professores da escola que, ao relatarem aspectos da alfabetização de seus alunos, revelavam angústias para dar conta de uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento. As dúvidas concentravam-se em como selecionar práticas alfabetizadoras que considerassem as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos, ultrapassando uma perspectiva de alfabetização que privilegia a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Além das ações ora mencionadas, foram desenvolvidas quatro pesquisas envolvendo o tema alfabetização, as quais destacamos: Gomes (2006), *Como subir nas tranças que a bruxa cortou?* Produção textual de alunos com síndrome de Down; Figueiredo (2008), *Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula: desafios e possibilidades*; Melo (2009), *Gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica* e Farias (2010), *Família e Escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública*. Das quatro pesquisas, apenas a de Gomes não foi desenvolvida na escola do nosso estudo.

O estudo de (FIGUEIREDO, E. V., 2008) investigou as práticas pedagógicas envolvendo a escrita e leitura de uma professora do 1º ano<sup>40</sup>, haja em vista a diferenciação do ensino que favorece a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Foram analisadas 90 atividades, das quais 49 diziam respeito às diferenças da sala de aula. A pesquisa indicou que houve um progresso dos alunos

---

<sup>40</sup>Esta professora fazia parte do grupo de docentes acompanhadas por um membro da pesquisa.

em todos os níveis de evolução de leitura e escrita, constatando que o desenvolvimento de estratégias de diferenciação do ensino favorece a aprendizagem da leitura e escrita e que as habilidades para trabalhar com o ensino diferenciado possibilitam práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, parece-nos que as professoras do nosso estudo, mediante ações da pesquisa GAD, puderam refletir e conhecer mais profundamente sobre o processo de aquisição de leitura e escrita, situando as crianças como produtoras de texto (escrita espontânea, a presença do texto). Os indícios dessa evolução das professoras podem ser observados nas atividades já mencionadas neste capítulo, realizadas pela professora Cora (Diário de Campo, 22/10/07) em atividade de leitura de uma poesia, e pela professora Cecília (Diário de Campo, 18/10/07), em atividade de escrita espontânea da lista de brincadeiras preferidas. Tais atividades apontam para o aspecto de que estas professoras começaram a entender que ensinar a ler e a escrever é partir de situações reais, isto é, as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Segundo Mello (2004, p. 49), trazendo a perspectiva vygotskyana, “[...] usar a escrita é colocar as crianças em situações verdadeiras em que a escrita seja necessária.” Então, para que as nossas crianças se tornem leitoras e produtoras de texto, é “[...] necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens.” Considerando, pois, a necessidade de explorar as diversas linguagens na educação infantil, “[...] não começamos propondo atividades de escrita para a criança, mas estimulando e exercitando seu desejo de expressão e sua expressão em diferentes linguagens.” (MELLO, 2004, p. 49).

Apesar dos progressos das professoras do nosso estudo perante a mudança de concepção que envolve o entendimento do processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, a realização de outras atividades voltadas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança ainda deixa muito a desejar, pois as práticas alfabetizadoras ainda ocupam o maior espaço no cotidiano das salas de aula destas professoras.

#### **4.6 A gestão da sala de aula das professoras e as diferenças das crianças**

É importante dizer que constatamos nas primeiras observações da prática pedagógica das professoras do nosso estudo uma modalidade da gestão da sala de

aula, de maneira mais diretiva, o que apontava para uma dificuldade em considerar as necessidades e interesses das crianças. As primeiras constatações foram se revelando diretivas e centradas na figura das professoras. Assim, tínhamos como desafio possibilitar uma reflexão da prática pedagógica para uma possível mudança no olhar destes agentes a fim de que pudessem considerar as diferenças das crianças no cotidiano da sala de aula. Desta forma, o nosso percurso, desde o início, foi fundamentado no fazer pedagógico destas profissionais, para que pudessem projetar ações que possibilitassem uma reflexão sobre este fazer e avançar. É necessário dizer que a nossa interação com elas se deu numa progressão, uma vez que o nosso olhar sobre a sua prática foi sendo construído por meio de uma interação constante. Evidentemente, tivemos altos e baixos neste mister.

Evidenciamos, por oportuno, o fato de que, dos dois grupos<sup>41</sup> acompanhados, o da tarde mostrou mais resistência à observação da sala de aula. Uma das professoras (Adélia) disse que gostaria de participar das observações das colegas e das reuniões, porém não permitiu que sua prática fosse observada. Os motivos alegados foram a *indisciplina* e o *mau comportamento* de algumas crianças. Segundo ela, primeiramente, teria que trabalhar a classe com as atividades de vida diária, com o objetivo de *normalizar* as crianças. (*Os meus alunos são agressivos e sem afetividade. Preciso de mais tempo pra recuperar essas crianças... já salvei dez...*) e só depois abriria sua sala para as observações. Ante tal resistência, procuramos suscitar questões para que a professora pudesse refletir sobre a *indisciplina* das suas crianças e tanto nós como o grupo nos dispusemos a ajudá-la ante tal dificuldade. Sua resistência, no entanto, permaneceu por dois meses.

Por intermédio das reuniões de análise da prática das professoras, fomos gradativamente observando e tecendo uma leitura da sua recusa em não permitir que sua prática fosse revelada. Vejamos alguns recortes da reunião para análise da prática da professora Raquel, a qual desenvolveu uma proposta de cantinhos, que nos possibilitou uma leitura das crenças e concepções da professora Adélia em relação às suas crianças.

Clarice – *Achei tua turma calma.*

Raquel – *Não, normal.*

---

<sup>41</sup>Grupo da manhã e da tarde.

Adélia – *Na minha turma, trabalho sempre com condutas e hábitos nas crianças. Essas do Jardim I chegam na escola sem hábito nenhum. No jardim II as professoras pegam os meninos trabalhados.*

Raquel – *Já peguei turma de Jardim I ótima, não é a professora, são os alunos que são bons.*

Adélia – *Como posso intervir e se eu tenho na minha sala uma criança que descreve uma relação sexual. Tem que trabalhar o aluno e a família.*

Neste momento fizemos uma interferência: Pesquisadora – *O que vocês acham da opinião de Adélia? que orientações vocês dariam para ela?*

Clarice – *Conversar com a mãe, saber da vida dela e da criança. Silêncio.*

Raquel – *É tão delicado!*

Adélia – *Ele tem mais esse comportamento assim... Essas crianças que têm menos atenção em casa. Olha o Marcelo, ele não tem mãe, mora com a avó. A Francisca tem uma auto-estima baixa, a mãe sai de madrugada e volta a noite. O Rogério deita na minha perna e dorme que ronca. Carente demais.*

Pesquisadora – *Como vocês veem a relação de vocês com esses pais?*

Adélia - *Relação com os pais? Canso de chamar. Trabalhar com as relações... Sei não... Tô roxa de levar pancada de aluno, o grau de agressividade é muito grande.*

Pesquisadora – *Você considera que este aspecto faz parte dos conteúdos da educação infantil?*

Adélia- *É conteúdo. Estou trabalhando simultaneamente com as AVDs (atividade de vida diária). A turma está mais estabilizada. Hoje elas já sentam para ouvir história. Eu diria que estão 80% melhor.*

Clarice – *Eu acho que os pais deviam participar mais. Melhorar as relações, brincar com os filhos. A criança não tem infância e a mãe também não teve.*

A fala de Adélia nos remete à concepção vigente nos anos 1970, ao professar a ideia de que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural”; o fracasso escolar advém da sua condição socioeconômica, trazendo uma visão assistencialista e compensatória (OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, na educação infantil, predominam um atendimento fragmentado, uma educação voltada para suprir supostas “carências”, como alguém que não responderá aos estímulos dados pela professora. A Teoria da Privação Cultural foi amplamente discutida pela pesquisa de Kramer (1987), enfatizando seus princípios norteadores, que apontam para uma concepção de infância como um padrão único e abstrato de comportamento infantil:

[...] as crianças das classes dominantes economicamente desfavorecidas, explorada, marginalizada, de baixa renda, são consideradas carentes, deficientes, inferiores à medida que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças 'privadas culturalmente', determinados atributos, atitudes, ou conteúdos que deveriam ser incultidos. A fim de suprir as deficiências de saúde, de nutrição, as escolares e do meio social em vivem, são propostos diversos de educação escolar de cunho compensatório. (KRAMER, 1987, p. 24).

A Teoria de Privação Cultural identificava a criança pobre como incapaz e incompetente. No caso da professora Adélia, parece que o *insucesso* da criança está definido pela sua condição socioeconômica e, para ela, isto é determinante na vida dessas crianças; algumas podem *ser salvas (eu já salvei 10)* por meio de AVDS (treinamento para um bom comportamento na vida diária) e, quanto aquelas que não se enquadram no programa traçado pela professora, não há nada que possa ser feito. Portanto, não tem como trabalhar com elas *sem condições*. É como se a professora assinasse um termo, dizendo que criança com autoestima baixa, criança que tem mãe ausente, criança criada pela avó, criança que testemunha uma relação sexual está condenada ao fracasso.

O olhar de Adélia também nos remete à definição de criança como padrão universal e de idealização, revelando uma visão pré-determinada e universal da infância, o que leva a uma prática educativa voltada para a homogeneização (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Apesar da insistência do grupo, a resistência da professora Adélia persistiu e, somente no segundo mês do acompanhamento, ela permitiu a observação na sua sala. Outra professora do mesmo grupo, no início, se mostrou apreensiva e um pouco ansiosa com a possibilidade da observação, mas essa ansiedade foi se modificando e ela entrou no acompanhamento de forma efetiva. Em um dado momento, ela verbaliza: *Não tenho muito medo, até gosto. Vai me ajudar. Eu já me senti um pouco mais insegura. No início tive medo, mas me envolvi. A professora Raquel iniciou muito desconfiada e sempre alegando que fazia o que acreditava e não fingia como certas pessoas dizendo que faz determinada prática, sem fazer... Vou devagar, comigo é assim. Preciso ser mais tranquila, mudar o meu comportamento, eu estou começando, mas não é do jeito que teria que ser. Vamos devagar que não é assim que eu vou fazendo, então começando devagarzinho.*

Apesar da ênfase dada pelas professoras nas práticas pedagógicas diretivas, os dados também sugerem um movimento por parte destes agentes no sentido de mudança nas suas práticas, conforme a análise há pouco apresentada,

pois, em alguns momentos, mostraram evoluções no seu modo de proceder diante das práticas no contexto das diferenças da sala de aula. Acreditamos que estes avanços se vinculam à metodologia utilizada, ao acompanhamento colaborativo, que possibilitou uma reflexão, a fim de que pudessem compreender e considerar, em alguns momentos das suas práticas, contemplar as diferenças das crianças. No que diz respeito às diferenças, (FIGUEIREDO, R. V., 2006, p. 19) argumenta que não significa somente aceitar as diferenças,

Não significa apenas dizer que aceitamos trabalhar com as diferenças. É muito mais do que isso, significa redimensionar o ato pedagógico de modo a somar as diferenças da sala de aula, para construirmos um novo olhar sobre a educação. Isso nos obriga enquanto educadores a estarmos sempre nos reconstituindo no processo, porque nós também somos sujeitos de conhecimento. Daí porque é tão difícil para nós educadores aceitarmos o fato de trabalharmos com o novo todo dia, com uma nova construção a cada dia.

As práticas diretivas ora mencionadas, as quais caracterizaram o modelo de ensino das professoras de nosso estudo, certamente não contribuem para uma pedagogia de atenção às diferenças. Um aspecto importante a ser elencado, entretanto, foi o movimento de mudança observado ao longo da pesquisa, o qual pode ser atribuído ao tipo de acompanhamento desenvolvido – o colaborativo. Este modelo permitiu as professoras se depararem com as próprias dificuldades espelhadas nos obstáculos vividos pelas colegas. A possibilidade de observar, realizar e refletir sobre a prática pedagógica, considerando as diferenças das crianças concretas presentes em suas salas, surgiu como um aspecto potencializador de mudanças. Essas transformações foram evidenciadas por meio de variados procedimentos utilizados na pesquisa, principalmente as entrevistas dos grupos focais, onde as categorias de desenvolvimento profissional das professoras, desenvolvimento pessoal do aluno e as práticas pedagógicas se destacam como elemento de maior mudança. As mudanças observadas nas práticas pedagógicas que assinalam para uma pedagogia de maior atenção às diferenças das crianças foram identificadas neste trabalho como práticas participativas, as quais analisaremos no capítulo que se segue.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: GESTÃO PARTICIPATIVA DA SALA DE AULA

Este segmento da tese tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas das professoras numa perspectiva da pedagogia da participação, a qual apresenta uma modalidade da gestão participativa, que evidencia os seus avanços e também as suas contradições ao longo do processo de mudança e de apropriação de outra forma do fazer pedagógico. As informações que apresentaremos baseiam-se na observação das práticas pedagógicas das professoras e nas reuniões de análise da prática, bem como nas reuniões de formação e entrevistas dos grupos focais.

Na perspectiva de Cerisara (2004, p. 9), a prática pedagógica das instituições escolares na educação infantil revela uma concepção de infância homogênea, “[...] cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto.” Mediante as contribuições de áreas diversas do conhecimento, como História, Antropologia, Sociologia e Psicologia, a infância passa a ser vista não apenas na sua dimensão biológica, “[...] mas também como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea.” Segundo a autora, essa concepção de criança deu origem a diversos mitos que foram se constituindo acerca da infância e, conseqüentemente, refletindo de forma direta no fazer pedagógico das escolas de educação infantil, destacando-se a ideia de que:

- as crianças são seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização;
- a socialização é um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente pelos adultos que o gerem de acordo com objetivos claramente definidos e em prol da reprodução social;
- o brincar é uma ação natural e espontânea das crianças, credo único e emblema das atividades da infância;
- o grupo de pares é uma forma de organização heterônima e genuína e, como tal, um dado imediato, adquirido, de cuja suposta homogeneidade estão isentas relações sociais e desiguais. (FERREIRA, 2002 *apud* CERISARA, p.11).

Esses mitos apontam para uma prática pedagógica voltada para uma concepção na qual existe um padrão único de ser criança. Contrariamente, a pedagogia da participação considera as diferenças de contextos e que as crianças diferem entre si. Portanto, “É preciso que a pedagogia a ser realizada também



contemple as diferenças das crianças, de cada grupo nas suas competências, nas suas possibilidades.” (CERISARA, 2004, p. 9).

Do mesmo modo, Oliveira-Formosinho (2007) aponta para a urgência de se construir uma pedagogia da infância calcada em uma *práxis da participação*. Nesse sentido, a pedagogia guiada pela práxis de participação considera

[...] complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre pólos em interação e os contextos envolventes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

Ainda na perspectiva da mesma autora, a pedagogia da infância está baseada em uma práxis de participação, isto é, na pedagogia da participação, uma vez que a *práxis é o locus da pedagogia*. A pedagogia da participação

[...] centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução com os atores, porque são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir itinerário do projeto apropriação da cultura que chamamos de educação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18-19).

A pedagogia da participação vincula-se aos princípios da educação inclusiva. Poulin (2010), considerando as ideias de Giangreggio *et al.* (2000), Vinneau (2002), argumenta que estes princípios da educação inclusiva repousam principalmente sobre as ideias de flexibilidade, de valorização, de contribuição e de diferenciação. Sendo assim, o autor demarca a importância da contribuição, da valorização e da flexibilidade, porque

[...] a sala de aula se constitui uma comunidade de aprendizes (docentes e alunos), à medida que constrói saberes coletivos, graças à cooperação e partilha. Cada membro dessa comunidade de aprendizes, independentemente das suas características, pode contribuir para a criação de saberes coletivos. (POULIN, 2010, p. 31).

O primeiro princípio apontado pelo autor, a valorização, é visto na perspectiva de que cada aluno deve ser incentivado a participar nas *tomadas de decisões relativas aos objetos* e “[...] processos de aprendizagem, de maneira a exercer um papel social valorizado no interior da comunidade de aprendizes que constitui a sala de aula [...]”. Quando isto ocorre, o aluno torna-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, aspecto que interferirá positivamente no seu

desenvolvimento pessoal. O nosso estudo revelou que à medida que as professoras foram abrindo espaço na sala de aula para uma maior participação das crianças, favorecendo a autonomia daquelas nas diferentes ações pedagógicas, elas foram evoluindo no desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento pessoal do aluno (no caso do nosso estudo, da criança) foi uma categoria que apareceu nas entrevistas dos grupos focais (realizadas em dezembro de 2006 e em dezembro de 2007), trazida na fala das professoras como aspecto importante observado por elas, relacionado ao tipo de ação e interação desenvolvidas na sala. As professoras começavam a fazer referências ao crescimento das crianças, à conquista da autonomia, à atenção as atividades: *agora elas cobram a tarefinha, elas mostram na agenda escrita na lousa que inda falta fazer tal atividade.* (Fala da Clarice, grupo focal, dezembro 2007). Esta percepção já é um indício do valor que as professoras atribuem às suas ações como elemento importante para a formação da criança. A pedagogia de atenção às diferenças prima pela formação da criança como sujeito ativo e participativo, argumentando que essa formação é favorecida quando os princípios da contribuição, da flexibilização e da diferenciação se apresentam com elementos norteadores das ações pedagógicas das professoras.

O princípio da flexibilidade evoca o papel do professor como “[...] um guia que ajuda os seus alunos a planejar; os questiona e favorece o confronto entre eles; os encoraja e enfim, os ajuda para avaliar os seus próprios percursos.” (POULIN, 2010, p. 31).

O princípio da diferenciação traz a perspectiva da educação inclusiva de

[...] respeito pelo estilo e pelo ritmo de aprendizagem do aluno; a utilização de diversos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aula); uma gestão do programa que contemple simultaneamente os diferentes níveis de aprendizagem; a utilização de diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens e uma gestão flexível das regras de vida na classe, notadamente, no que se relaciona com a disciplina. (POULIN, 2010, p.31).

A aplicação dos princípios da escola inclusiva requer uma mudança no cotidiano das práticas pedagógicas, especialmente na gestão da sala de aula. Referimo-nos à gestão na sala de aula no sentido abordado por Figueiredo, Boneti e Poulin (2010, p. 61) que

[...] corresponde à capacidade do professor para orquestrar a integração entre os alunos em situação de aprendizagem, organizando os espaços, os tempos e os agrupamentos pertinentes às suas propostas didáticas, constituindo-se ele mesmo em mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos. A escola que está atenta à questão das

diferenças, dispensa grande relevância ao ensino e à gestão da sala de aula, uma vez que a grande marca dessa escola é a valorização do papel social do aluno, qualquer que seja suas características, pois tem como referencia o principio da contribuição. Desse modo, a classe do ensino regular constitui um agrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades. A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição, mesmo que modesta, para o desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo.

É na perspectiva da pedagogia da participação e da contribuição que apresentaremos e analisaremos as práticas pedagógicas das professoras do nosso estudo, destacando as possibilidades de ações coerentes com estes princípios pedagógicos.

### **5.1 Práticas pedagógicas: as atividades diversificadas e os cantinhos**

No capítulo 4, demonstramos que a prática pedagógica dos partícipes do nosso estudo era marcada (no inicio das ações da nossa pesquisa na escola) pelo trabalho diretivo, em que o professor anuncia o que deve ser realizado, explica, ajuda e corrige sempre de acordo com o seu critério, enquanto as crianças se limitam a seguir as suas instruções. Segundo Paniaguá e Palácios (2007, p.144), nesse modelo, a linguagem do adulto “[...] é mais imperativa e na maioria das vezes dirige-se ao grande grupo, com menos atenção às interações individuais.”

Desenvolver um trabalho que privilegie as singularidades das crianças exige do professor um planejamento em que as atividades atendam aos diferentes interesses e os diversos níveis de desenvolvimento das crianças que constituem o grupo-classe. Por conseguinte, o trabalho na educação infantil deverá ter a criança como foco, o que exige uma mudança de paradigma. Desse modo, levantamos as seguintes questões: quem assume o protagonismo da sala de aula? Como romper com um estilo de comunicação da sala de aula de forma que o adulto coordene e monitore o grupo, sem apoderar-se da linguagem da classe? Como atender as diferenças da classe, ter uma atenção personalizada, quando as atividades acontecem prioritariamente no espaço coletivo, reforçando a padronização e a massificação? Como trabalhar na educação infantil de forma que o atendimento às diferenças da criança seja o eixo organizador da prática pedagógica?

Instaura-se, pois, um desafio de pensar a prática pedagógica na educação infantil, voltada à personalização da resposta educativa, proporcionando

um conjunto de atividades variadas, alternando momentos individualizados, coletivos e de pequeno grupo, de forma que as crianças possam também realizar suas escolhas. Uma forma de viabilizar esta circunstância são as atividades diversificadas.

As atividades diversificadas são aquelas em que a professora disponibiliza vários materiais e propostas para que a turma desenvolva ao mesmo tempo atividades diferentes, podendo ser dirigidas ou não pela professora. Esta modalidade possibilita o atendimento às diferenças individuais das crianças, principalmente pelo fato de elas se encontrarem em pontos distintos quanto ao nível de desenvolvimento físico e mental, apresentarem diferentes ritmos de aprendizagem, diferenças de interesses, de experiências vividas. Portanto, é uma modalidade que possibilita descentralizar o papel do educador, situando a criança como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que este tipo de atividade permite o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme preconiza a LDBEN/96 artigo 29. Para tal, é preciso que os educadores reflitam sobre a sua rotina, propiciando um planejamento que privilegie as múltiplas linguagens expressivas da criança, em momentos de aprendizagens individuais e coletivas, de socialização de decisões, de descobertas e enfrentamento de conflitos. Nessa perspectiva, a criança é vista como protagonista.

Um exemplo de atividade diversificada para ser desenvolvida na educação infantil são os “cantinhos”. Em conformidade com Carmem e Vieira (2002), os cantinhos podem ser maneiras de atender e considerar as diferenças do grupo, pois os cantos são uma forma de organização da classe em que cada criança pode atuar com autonomia e escolher a atividade em função de suas necessidades e de seus interesses. Segundo as autoras, esta metodologia pressupõe

Aceitar a diversidade, o fato de que nem todas as crianças são iguais nem têm as mesmas necessidades, nem os mesmos ritmos de aprendizagem, oferecendo, portanto, uma variedade e uma seqüenciação organizada de atividades no sentido de facilitar a possibilidade de realizar um programa educativo adaptado às necessidades reais de cada aluno para que possam adquirir e consolidar suas aprendizagens de maneira individualizada. (CARMEM; VIEIRA, 2002, p. 74).

Com base nos princípios de uma prática pedagógica que considera as diferenças no cotidiano escolar das crianças, um dos pontos relevantes dos cantinhos é que esta prática possibilita o desenvolvimento da autonomia das crianças. Então, é fundamental que o professor, ao planejar este momento, leve em consideração os seguintes aspectos: a) a organização do ambiente físico, vista na utilização de suportes gráficos, fotos, desenhos, nomes etc; b) uma clara estruturação dos tempos e dos grupos, e normas de convivência adequadas à faixa etária; c) rituais que situem o início, o desenvolvimento e o final das atividades; e, por fim, d) promover momentos em que as crianças possam refletir sobre as atividades que estão sendo realizadas (PANIAGLIA; PALÁCIOS, 2007).

Para Paniaglia e Palácios (2007, p. 187), “Trabalhar adequadamente com essa metodologia supõe uma elevada tolerância à diversidade, muita confiança nas possibilidades das crianças e o desenvolvimento de habilidades de atenção simultânea ao individual e ao grupal [...]”.

Este tipo de atividade não era desenvolvido pelas professoras e surgiu de uma formação<sup>42</sup> que realizamos na escola com o grupo de professoras da educação infantil. Optamos por esta metodologia em razão do seu enorme potencial no que se refere à atenção às diferenças da sala de aula.

Considerando o conteúdo trabalhado com este grupo de professoras, evocamos os cantinhos com o intuito de apresentar e discutir com elas uma perspectiva de ensino em que o professor se expressa como mediador, levando em conta aspectos tais como a atenção à diferença das crianças; a variação dos papéis que o professor assume, portanto, as situações de aprendizagem são diferentes e a organização dos alunos, de forma que possibilitem interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos). Acreditamos que esta perspectiva possibilita uma visão para as diferenças no âmbito do ensino e da aprendizagem escolar. Tendo por base esses princípios, instaurou-se para nós o desafio de investir no desenvolvimento dos cantinhos como potencializadores de uma prática que contemple as diferenças das

---

<sup>42</sup>Esta formação aconteceu no ano de 2006 com todo o grupo de professores da educação infantil no horário de trabalho. As professoras foram substituídas pelos alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade 7 de Setembro. O curso teve duração de 20h e os conteúdos foram escolhidos, considerando o interesse e as necessidades formativas do grupo, e teve como foco os seguintes aspectos: organização da rotina e do espaço da sala, o papel do “brincar” e das brincadeiras no cotidiano escolar, e atividades que potencializam o desenvolvimento da autonomia, especificamente, os cantinhos. Esta ação foi descrita no capítulo 3.

crianças, o que caracteriza uma ação formativa na perspectiva de potencializar uma reflexão da prática, aspecto que se vincula ao desenvolvimento profissional do professor.

As professoras acompanhadas investiram na prática dos cantinhos, a qual passou a ser realizada no momento do desenvolvimento das práticas. A adesão a esta proposta aconteceu de forma gradativa, respeitando o tempo e o ritmo de cada professora. Cora, Clarice e Marina mostraram-se receptivas à proposta e iniciaram de imediato, enquanto Cecília e Raquel esperaram vivenciar a atividade por meio da observação das colegas, enquanto Adélia resistiu mais tempo para permitir que as colegas e a pesquisadora fossem observar a sua sala de aula<sup>43</sup>.

Apesar da resistência de algumas à proposta de cantinhos, gradativamente, as professoras foram incorporando essa proposição em suas práticas, revelando um crescimento no seu desenvolvimento profissional. No que concerne à prática pedagógica, das seis professoras, quatro apresentaram uma evolução significativa nos seguintes aspectos: no planejamento e elaboração da atividade, organização do espaço e dos materiais, envolvendo a participação das crianças na organização da atividade; na organização dos materiais e na avaliação da atividade desenvolvida.

Outro aspecto observado, que se vincula ao desenvolvimento profissional das professoras, diz respeito ao avanço em relação às reflexões sobre a própria prática, principalmente as professoras Cora, Clarice, Cecília e Raquel. É importante dizer, entretanto, que, mesmo com esta evolução, as professoras transitavam entre a gestão participativa e a diretiva. Acreditamos que este movimento é natural, uma vez que ela tem incorporado em suas práticas um fazer pedagógico de cunho mais diretivo.

A seguir ilustraremos as nossas constatações por meio de exemplos da prática das professoras. Iniciaremos com a professora Raquel (Diário de Campo, 20/08/07) por ocasião da sua estreia com os cantinhos. O espaço da sala de aula estava organizado em cinco propostas de cantinhos: do escritório, dos jogos de construção, da pintura, dos carrinhos e das bonecas. A professora Raquel organizou os cantos, disponibilizando os materiais em cima das mesinhas e, enquanto organizava os materiais em cada canto, as crianças aguardavam sentadas no chão.

---

<sup>43</sup>Este aspecto foi analisado no capítulo 4.

No momento da distribuição dos materiais, as crianças se levantavam para pegar o material e solicitavam: *Tia, eu quero esse*. O cantinho do escritório foi o mais escolhido, tinha nove crianças e dos carrinhos um número menor. A professora propôs que algumas crianças fossem para o canto do carrinho. *Tem muita criança e pouco brinquedo nesse canto*. Nesse instante, muitos conflitos entre as crianças aconteceram e foi preciso a interferência da professora para conversar com algumas crianças a fim de que fizessem a troca; troca que aconteceu sob protesto das crianças que disputavam os materiais o tempo inteiro. Uma criança chorou pelo teclado do computador. Ele pegou o teclado e mudou de mesa. Outra criança levantou e foi até a outra mesa e tentou tirar o *mouse* do colega. Outra dupla disputava o telefone. A professora parecia não assistir a esses conflitos. Houve um momento em que chamamos a sua atenção e ela foi até o local conversar com as crianças. Um delas reclamou: *Tia, ele tem dois* (referindo-se à colega que estava com o telefone). Raquel: *Ela vai já terminar*.

A professora, em alguns momentos, circulava entre os grupos e, muitas vezes, era solicitada a intermediar os conflitos entre os pares. Essa solicitação era tamanha que chegava até nós, no papel de observadora. No final, Raquel fez uma roda de conversa com os seguintes questionamentos:

Raquel – *Vocês gostaram?*

Crianças – *Gostamos* – respondem em coro.

Raquel – *E vocês da pintura, vocês combinaram ou cada um pintou o seu?*

Raquel – *O que vocês gostaram mais de fazer?*

Criança – *Pintar*

Criança – *Eu fiz um coelhinho*

Criança – *Esse é o do Caio, e esse é o meu*

Criança – *Tia, o do Rodrigo tá mais bonito.*

Raquel- *Como vocês fizeram...*

Criança – *Desenhei e coleí.*

Em razão do desenvolvimento da prática da professora Raquel, foi possível concluir que tudo era novo, tanto para ela quanto para as crianças, o que justificava a dificuldade na gestão da atividade por parte das professoras e da falta de atitudes autônomas do lado das crianças. Na atividade descrita, fica evidente a falta de protagonismo das crianças, as quais não tiveram espaço para escolher os próprios cantinhos (referimo-nos ao momento em que a professora fez a divisão das crianças entre os cantos do escritório e dos carrinhos). A falta de protagonismo da

criança não possibilita uma conquista no desenvolvimento pessoal, contrariamente, colabora para a dependência do adulto. Esta atitude revela a ideia de criança como reprodutora do conhecimento. Apesar disto, identificamos um aspecto da prática de Raquel que se vincula a uma gestão participativa: o momento em que realiza uma roda de conversa sobre a atividade.

Outro ponto a ser analisado refere-se à presença dos conflitos constantes entre os pares por ocasião da disputa de brinquedos e materiais e, especificamente, na forma como a professora tratou esta questão. Aliás, este aspecto foi evidenciado por todas as educadoras do nosso estudo, principalmente nas primeiras experiências com este tipo de atividade<sup>44</sup>. Apresentaremos a seguir extrato do registro da prática de outra professora que confirma esta constatação.

A professora Adélia (Diário de Campo, 13/08/11) desenvolveu os cantinhos<sup>45</sup> em que disponibilizou para as crianças materiais para que pudessem escolher os que queriam brincar (corda, bambolê, bola, caixa). Testemunhamos vários conflitos, como, por exemplo, a disputa de duas crianças por uma bola, quando uma mordeu a outra. A que sofreu a agressão chorou e foi até à professora. Ela interferiu mandando a criança que agrediu pedir desculpas e disse: *A gente não morde, viu. É muito feio!*

O que chamou a nossa atenção na condução da sala de aula das professoras Raquel e Adélia foi o tratamento dado aos conflitos estabelecidos entre as crianças, alternando momentos de interferência no sentido de resolvê-los, com outras ocasiões em que elas ignoravam esses conflitos. Acreditamos que a razão para tal está no fato de estas educadoras olharem para os conflitos como algo negativo, e assim os esforços são direcionados para evitá-los ou para que sejam resolvidos rapidamente com a intervenção constante do adulto, ensejando sempre uma dependência deste. Este foi um tema evidenciado em várias reuniões de análise das práticas.

Na reunião da análise da prática (Diário de Campo, 06/08/07), uma professora fez a seguinte observação:

---

<sup>44</sup>Os conflitos foram observados também em outros momentos e não somente nos cantinhos

<sup>45</sup>Esta atividade de cantinhos desenvolvida pela professora Adélia foi descrita no capítulo 4, no item destinado à organização espacial da sala, momento em que analisamos, dentre alguns aspectos, a falta de segurança da professora com as crianças em função do mau estado de conservação dos materiais e pelo fato de ela parecer ignorar o risco que as crianças corriam.



*Clarice – Nos cantinhos dá pra trabalhar a cooperação. Às vezes, nos cantinhos eles se agriem.*

*Pesquisadora: Por que as crianças se agriem neste momento?*

*Silêncio.*

*Pesquisadora: É só nesse momento?*

*Adélia: Não*

*Pesquisadora: Vamos pensar em que esta atividade é diferente das que vocês faziam e fazem.*

*Raquel: É novidade pra elas.*

*Pesquisadora: Só para as crianças?*

*Silêncio*

*Clarice: Pra gente também*

*Pesquisadora: E qual é a novidade?*

*Adélia: Tem muitas opções e os meninos têm que escolher. Eles não estão acostumados com isso.*

Tivemos que interromper a reunião em função do horário.

Este diálogo ilustra o aspecto da novidade, tanto para as crianças como para as professoras, indicando que a prática pedagógica destes atores não favorece um momento de escolha e de interação dos pares.

Analisando outro momento da prática da professora Raquel (Diário de Campo, 24/09/07), constatamos dados reveladores de um avanço no seu desenvolvimento profissional, apontando para uma mudança de postura ante a sua condução da prática dos cantinhos, nos seguintes aspectos: na organização dos espaços e dos materiais de cada cantinho, em que delimitou o espaço de cada canto e distribuiu os materiais, não utilizando apenas a mesa como suporte, como fez no outro exemplo apresentado. Nesta ação, a professora colou papel *craft* na parede para ser utilizado para a pintura; utilizou colchonete para colocar os livros, tornando o cantinho da leitura mais aconchegante; interagiu de modo mais efetivo com as crianças e destinou um tempo maior para a atividade.

Em relação às crianças, foi notória uma evolução em dois aspectos, a saber: a diminuição e resolução dos conflitos e a autonomia. Inicialmente os conflitos ocorriam seguidamente, em especial pela disputa de brinquedos, materiais ou cantos. A resolução dos conflitos ocorreu de maneira mais autônoma, isto é, as crianças passaram a não solicitar tanto a presença da professora, demonstrando maior autonomia em suas ações. Houve uma participação mais efetiva das crianças no momento da roda de avaliação da atividade. Estes fatores revelam uma conquista ante o desenvolvimento pessoal do aluno e também do da professora, que se mostra mais competente na gestão da atividade proposta.

Estas constatações podem ser exemplificadas nas falas das professoras em uma das nossas reuniões de reflexão da prática: (Diário de Campo, 24/09/07).

*Pesquisadora. O que você achou do desenvolvimento da sua prática hoje em relação aos cantinhos?*

*Raquel – Achei mais tranquilo, poucos conflitos.*

*Pesquisadora - A que você atribui isto?*

*Raquel- Eu achei bem legal. As crianças ficaram um bom tempo no lugar, algumas trocaram. A preparação dos cantos foi ruim procurar os objetos, os brinquedos eram poucos, aí eu sai pedindo pela escola. As atividades foram bem diferentes.*

Nesse momento, a professora Clarice fez uma interferência: *concordo, as crianças estavam mais tranquilas. Trocavam de cantinho sem complicação, não ficavam chamando a professora todo o tempo como das outras vezes.*

*Adélia – Os meninos estavam bem calmos, mais amadurecidos. O cantinho da história... no colchonete ficaram duas crianças, elas passaram um bom tempo. Eu também concordo que eles estão mais trabalhados e mais amadurecidos nesta proposta.*

As observações das colegas confirmam a mudança entre uma atividade e outra nos aspectos apontados por nós. Apesar dos avanços da professora Raquel, percebemos que, quando ela se remete à falta de brinquedos para montar os cantinhos, denota a não antecipação da ação e, dessa forma, vai à busca dos materiais somente na hora de organizar a atividade.

As professoras Cora, Clarice e Cecília apresentaram também um crescimento bem significativo neste tipo de atividade, revelando atitudes e ações voltadas para a pedagogia participativa nos seguintes aspectos: 1) o envolvimento das crianças na organização da atividade, incluindo momentos que vão desde a distribuição dos materiais nos cantos, até a arrumação da sala após o término da atividade; 2) escolha de materiais variados que estimulavam as capacidades ideativas e de raciocínio das crianças sobre as experiências que estavam realizando; 3) disposição dos materiais acessível às crianças, descentralizando as ações das professoras, reforçando a livre escolha da criança; 4) o uso do cartaz de prega como elemento estruturador da organização das próprias crianças relativamente à sua participação nos cantos (CARMEM; VIEIRA, 2002; GARIBALDI, 2003).

Figura 2 – Foto do uso do cartaz de prega na organização dos cantinhos



Fonte: A própria Autora.

Discutiremos estas conquistas à luz da prática da professora Cora, a qual apresentaremos a seguir (Diário de Campo, 17/09/07).

A professora iniciou convidando as crianças a organizarem os cantos com ela. Assim, ajudaram na coleta de materiais dos cantinhos das artes, o que contou também com a presença de elementos da natureza encontrados na parte externa da sala (graveto, areia, folha seca...). Todos da sala ajudaram na distribuição dos materiais nos cantos. Em seguida, Cora sentou na rodinha e apresentou todos os cantos, em que um tinha um cartaz de prega, onde cada criança colocava a tarjeta com o nome em função da sua escolha. As propostas eram: artes, pintura, faz-de-conta, leitura, escritório e carrinhos. A escolha transcorreu de forma tranquila; as crianças faziam suas escolhas sem intervenção da professora e se organizavam nos seus cantos preferidos. A professora circulava entre os cantos enquanto as crianças brincavam. No cantinho do faz-de-conta, Cora perguntou para uma criança se necessitava de ajuda, pois estava com dificuldade em abotoar uma camisa. As crianças do cantinho da leitura pareciam muito animadas deitadas no tapete que abrigava os livros, lendo as suas histórias. Os livros no varal eram olhados e lidos. O cantinho das artes contou com a participação das crianças no momento da organização, pois foram procurar elementos da natureza, como folhas secas e sementes, para compor os materiais. Cora chegou ao cantinho da pintura e perguntou às crianças sobre as suas produções. No faz-de-conta, algumas crianças

vestiam as roupas<sup>46</sup> e se olhavam no espelho para incorporar os seus papéis. Duas crianças brincavam de mamãe, com os seus filhinhos no colo. Percebemos que as crianças conversavam entre si, e estavam concentradas nas propostas. A professora avisou as crianças o momento de encerrar a atividade e solicitou a colaboração na arrumação da sala, obtendo ajuda de todas. Após esse momento, convidou o grupo para conversar sobre a atividade.

Pela descrição da atividade, ficou evidente a demarcação de uma prática voltada para o interesse e necessidade das crianças. Vale ressaltar que esta professora investiu bastante neste tipo de atividade e foi gradativamente percebendo a importância de planejar, organizar o espaço e os materiais, de forma que as crianças pudessem ter uma participação mais autônoma. Acreditamos que a prática de Cora revelou um olhar para o atendimento às diferenças das crianças, propiciando uma forma de organização da classe em que cada uma pudesse atuar com autonomia e escolher a atividade em função de suas necessidades e de seus interesses. A mudança na prática pedagógica de Cora impulsionou o desenvolvimento pessoal do aluno, no sentido de implicar-se na atividade com participação ativa.

De acordo com Carmem e Vieira (2002), esta metodologia pressupõe “Aceitar o fato de que nem todas as crianças são iguais nem têm as mesmas necessidades, nem os mesmos ritmos de aprendizagem [...]” (p. 74)

Outro aspecto que ressaltamos também, como propulsor da autonomia das crianças, foi o planejamento e a organização da atividade, que levou em consideração a organização do ambiente físico, como ocorreu na utilização do cartaz de pregas em cada canto, fichas com os nomes das crianças e organização dos cantos com a participação das crianças, bem como a organização da sala no final da atividade.

No que respeita à participação das crianças, a própria professora comentou na reunião de análise da prática (Diário de Campo 17/09/07) que esta era uma iniciativa nova e apontou como ponto positivo implicar as crianças na organização da atividade.

*Cora: Eu achei bacana eles arrumarem os materiais. Às vezes é bom deixar que eles participem dessa parte. Geralmente, eu arrumo no momento que eles estão no*

---

<sup>46</sup>O cantinho tinha fantasias, roupas de criança e de adulto.

*recreio e, quando voltam para sala encontram tudo arrumado. Mas eu resolvi fazer diferente. Na medida em que eles iam chegando, eu disse: vamos fazer diferente hoje e eles foram me ajudando a arrumar. Achei que funcionou muito bem. Cada um estava empolgado ajudando a arrumar, colaborando.*

Do mesmo modo, as outras professoras, no momento da reunião de análise da prática (Diário de Campo, 17/09/07), apontaram também como ponto positivo da prática de Cora o envolvimento e a participação das crianças.

*Professora Cecília: Uma coisa que eu achei interessante é que cada uma ficava no seu cantinho e não se importava com os outros. Eles curtiram mesmo os seus cantos. Uma criança começou a roda e logo depois, outra chegou e entrou na brincadeira.*

*Professora Marina: Eu achei um ponto muito forte mesmo, essa coisa do envolvimento das crianças na elaboração, no antes, durante e depois da atividade e a questão da avaliação. (Professora Clarice, Diário de Campo,).*

Durante a mesma reunião, Cora verbalizou seus cuidados em relação a alguns cantinhos (escritório e carrinhos) que não foram procurados pelas crianças:

*Professora Cora: O que eu achei de ponto fraco, eu fiquei assim apavorada (risos)... é que eles não quiseram o canto dos carrinhos e eu achei que estavam tão arrumadinho!. Eu fiquei preocupada. Será que vai superlotar os outros?*

Então, levantamos com o grupo os motivos da pouca procura desses cantos:

*Pesquisadora: Vocês acham que o cantinho não estava atraente para as crianças?*

*Professora Cora: Não é que não estava atraente, mas faltavam novidades.*

*Professora Marina: Olha, de repente não é que não teve novidade. O que atrai eles? A arte em si atrai tanto a criança como qualquer outra pessoa. A arte não está todo dia aí, a pintura, até mesmo porque é uma novidade dá até trabalho para fazer... Outra coisa, aquela roupa do cantinho do faz de conta, eles nunca tinham visto também e eles gostam muito. As crianças gostam de batom.*

Atentamos para a relação entre o número de crianças e a quantidade de cantinhos, seis cantinhos para 21 crianças. Outro aspecto apontado pelas professoras foi a organização do cantinho dos carrinhos, que tinha novidade, a exemplo das placas de trânsito, dos carrinhos estacionados, e do jogo simbólico retratado no desenho com giz, isto é, percebemos que o lugar foi organizado e

arrumado pela professora. Desse modo, evocamos a arrumação e a organização dos materiais feitas por ela. Será que, se os materiais estivessem organizados de maneira menos estruturada, não permitiria que as próprias crianças organizassem e conduzissem à sua maneira, de acordo com os seus desejos, interesses e necessidades, não implicaria um maior envolvimento e participação do grupo? Na percepção de Marina, estava tudo tão organizado e arrumado que não possibilitava uma criação por parte das crianças... *era de pouca ação ...ficar só no carrinho, eles não criaram muito, não produziram muito. Já os outros cantos que forma organizados com a ajuda deles foi diferente.*

A professora Cecília ampliou a discussão sobre este aspecto, chamando a atenção para os interesses e as necessidades das crianças, que, na sua óptica, podem ser *flutuantes*. *Poxa vida, eles não quiseram aquele cantinho hoje. De repente, outro dia, eles querem. Depende também do interesse e da necessidade do momento.* E chama a atenção para a importância da comunicação com o grupo:

*É conversar com as crianças sobre o cantinho que ficou lá vazio. Conversar com as crianças sobre os cantinhos que elas mais gostam e investir mais nesses cantos e materiais diversificados. Eu acho que é importante a gente conversar com eles, para saber quais os cantinhos que eles mais gostam e investir mais no que eles gostam.*

Ainda na mesma reunião, a professora Cecília avaliou como um ponto a favor de uma prática pedagógica nos moldes da gestão participativa, a participação das crianças na avaliação das atividades e na organização dos materiais e do espaço.

Professora Cecília: *Outro ponto forte que eu achei foi a questão da avaliação e eu ressalto também, você entrar na avaliação. Muitas vezes a gente faz e as crianças falam, mas no final, quando você disse para eles: 'olha, eu queria dizer que eu gostei muito.' de você falar para eles a sua avaliação, do que foi legal e do que não foi legal. Você colocar, por exemplo, que eles organizaram os materiais, o espaço. Eu acho isso, tanto a organização do material e do espaço e envolver as crianças nas atividades.*

Apesar dos aspectos assinalados, que revelam uma mudança na prática pedagógica da professora Cora, percebemos também que sua conduta transitava entre as modalidades da gestão, a diretiva e a participativa, pois, num determinado momento da atividade, assumiu uma posição bastante diretiva.

Acreditamos que essa transição é compreensível, uma vez que esta(s) professora(s) não tinha(m) uma consciência muito clara quanto às teorias em que repousava(m) as suas práticas, sendo necessário o olhar de um observador externo que tivesse vivências de outras realidades e de modelos possíveis da gestão, para tornar evidentes as especificidades da modalidade participativa. Desse modo, ressaltamos a relevância – considerando as ideias de Bondioli (2003) – do papel do elemento externo (pesquisador) no sentido de que estes restituíssem às professoras,

[...] com base em novas categorias de leitura, o que elas próprias diziam e mostravam de si, de modo a traduzir, em termos socializáveis aquilo que, do ponto de vista das professoras na capacidade e na vontade dos pesquisadores-formadores na capacidade e nas vontades das professoras de auto-examinar-se, de distanciar-se em relação ao próprio trabalho e aos próprios produtos, de justificar o próprio fazer e, ainda, permitir que “outros, os estranhos (formadores), tivessem direito de falar sobre o que pouco a pouco viam e refletiam”. (BONDIOLI, 2003, p. 58).

Do mesmo modo, Friedberg (1993) aponta para a importância do acompanhamento constante da mudança. No nosso caso, procuramos ao longo da pesquisa acompanhar a prática destas professoras como forma de administrar e acompanhar os processos de aprendizagem.

Vejamos o recorte da prática que ressalta a sua diretividade:

Duas crianças saíram do canto da leitura e “denunciaram” que outras colegas haviam saído. Cora interveio e chamou-as, pois, segundo ela, ainda não era o momento de trocar de canto. No momento da troca, falou para o grande grupo e chamou todos para o centro da sala. *Vocês já ficaram um tempo no cantinho, né? Quem ficou no canto do faz-de-conta... o que mais gostou? Agora, cada um vai pegar o seu nome para colocar onde vocês querem ficar.* As crianças foram levantando e correndo ao encontro dos cantos, mas a professora Cora interrompeu: *“Não, não, não, só quem estava no faz-de-conta.”* E assim procedeu em cada canto... *Agora é o canto da leitura...*

Em grande parte da atividade, a professora mostrou por meio da organização do espaço e dos materiais, uma condução por parte das crianças independente dela, geridas de forma indireta, dando um pequeno espaço para as possibilidades de autodeterminação das crianças e para a sua capacidade de exploração do ambiente e dos materiais. Apesar destes avanços, vigora ainda a visão conservadora, em que há a necessidade de intervir na decisão das crianças,

no caso, mudar de cantinho. Assim, retoma a sua prática habitual, conduzindo a escolha das crianças, estabelecendo os tempos e os modos do desenvolvimento da atividade (GARIBALDI, 2003).

Isto não significa, entretanto, uma mudança total nas concepções da(s) professora(s), pois é um processo lento, gradual e bastante complexo. Assim, transita(m) entre uma modalidade e outra. Pensando no contexto das práticas pedagógicas que consideram as diferenças das crianças, apesar de ter compartilhado o planejamento da atividade com o grupo e dos avanços expressos acima, Cora, em alguns momentos, retoma a sua condução na modalidade da gestão diretiva. Desse modo, levantamos as seguintes questões: em relação às duas crianças que queriam mudar de canto, seria necessário chamar toda a classe? Esta seria a única forma de conduzir? Não seria mais pertinente trazer a questão para o momento posterior à atividade para conversar com o grupo e criar um combinado junto com as crianças, discutindo como deveria ocorrer a troca?

Ainda na mesma reunião (Diário de Campo, 17/09/07), outro ponto que demarca uma mudança de olhar da professora Cora foi a sua fala de admiração em relação a uma criança:

*Professora Cora: Eu me admirei com o Osvaldo, ele não pára, bate direto nos colegas. Ele escolheu a pintura. Estava lá muito concentrado, dividindo o espaço e os materiais com as meninas, fazendo bem direitinho. Teve um momento que eu percebi que ele não estava usando o pincel direito, aí eu fui ensinar para ele. Quando eu fui de novo, ele estava fazendo direitinho, tão concentrado, tão bem que estava uma beleza.*

Ante a fala de Cora, questionamos sobre a sua percepção e os motivos da mudança de comportamento da referida criança. Segundo ela, o fato de ele poder escolher o canto que gostaria de ficar fez com que ele se concentrasse na sua ação. *Senti que ele estava ali com prazer, por isso, participou e dividiu tudo com os colegas sem fazer confusão.*

Julgamos que a mudança de atitude de Cora ante o seu olhar para a referida criança decorre, também, da forma de organizar a atividade cantos, agrupando a classe em pequenos grupos, fugindo da “[...] ‘massificação’ que implicam as elevadas proporções professor-aluno nas classes de educação infantil [...]”. (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007, p. 138). Nesse sentido, potencializou um olhar



mais observador e reflexivo sobre as crianças e o seu fazer-pedagógico, o que reflete uma evolução sobre o desenvolvimento profissional do professor.

Ainda em relação ao desenvolvimento da atividade dos cantinhos, outros dados se somam à análise de tal prática. Apresentamos a prática da professora Cecília (Diário de Campo em 10/09/07). É importante ressaltar ter sido a primeira vez que ela desenvolvia tal proposta. Apesar de ser uma atividade desenvolvida pelas suas colegas, esperou o seu tempo para se *arriscar*. Chamaram nossa atenção a preocupação e o investimento da professora, pois teve o cuidado de planejar a atividade de cada canto, destacando os objetivos e o foco de cada proposta, o que denota uma antecipação por parte da professora. Vejamos o seu planejamento:

- *Cantinho das artes: Desenvolver a criatividade da criança. Materiais: papel ofício, canetinha, lápis de cor, giz de cera, cola, revista, tesoura, etc.*
- *Cantinho da leitura: Desenvolver o gosto pela leitura e a fantasia que existe nas histórias infantis. (Incrementar mais. Como? Através de fantoches. Ler e criar. Não botar mais novidade porque eles não conhecem)*
- *Cantinho do jogo simbólico: Observar como a criança se comporta e o que ela fala quando está nesse cantinho. Desenvolver sua imaginação. Materiais: bonecas, roupas, fantasias etc.*
- *Cantinho da pintura: Desenvolver o gosto pelo desenho e pintura, perceber como a criança representa com pincel e tinta.*

Vejamos a seguir o detalhamento de como ocorreu a atividade.

As crianças estavam em círculo na roda de conversa. Cecília anunciou que a próxima atividade seria cantinhos. Apresentou para a classe todos os cantinhos (artes, leitura, jogo simbólico e pintura), Depois explicou que eles escolheriam o lugar que gostariam de ocupar, mas que cada proposta tinha um limite de pessoas. Em seguida, deixou que as crianças escolhessem onde queriam ficar. Nesse momento, verificou-se um pequeno tumulto, pois elas corriam ou transitavam de um canto para o outro. Outro aspecto observado foi a tentativa de uma criança em monopolizar e se apoderar do material. Algumas falas da professora e das crianças são ilustrativas desse momento:

Criança: *Tia, o Marcelo quer tudo pra ele. A professora respondeu: Marcelo, divida com o seu amigo. É para todos da classe.* Observamos também que algumas crianças não sabiam o que fazer nos cantos. Uma fala demarca isso. *Tia, o que eu vou fazer?* A professora respondeu: *O que você quiser.*

No mês seguinte, Cecília (Diário de Campo, 18/10/2007) desenvolveu a mesma atividade de modo mais tranquilo, inclusive se apoiou nas observações das colegas, providenciou cartaz de prega em cada canto e conversou com o grupo sobre os combinados da atividade. Cada criança pegava a tarja com o seu nome e colocava no canto onde queria ficar. A professora colocou uma música como pano de fundo e circulava entre os pequenos grupos. Alguns conflitos acontecerem em função de disputa de objetos, mas, desta vez, a professora fez menos intervenções do que na atividade anterior. No final, ela anunciou que era hora de parar e solicitou a ajuda da turma para guardar os materiais e todos colaboraram. Em seguida, sentaram na roda para uma conversa sobre os cantinhos.

Pudemos constatar na prática da professora uma gestão mais participativa, principalmente na forma de conduzir a atividade, revelando uma gradativa diminuição na sua centralização, atuando na perspectiva da modalidade da gestão participativa, em que a professora intervém, predispondo materiais, fornecendo comando para as atividades e ajudando materialmente as crianças em caso de necessidade, mas sem dirigir diretamente suas atividades (BECCHI, BONDIOLI, 2003). Outro aspecto que denotou uma prática mais participativa foi o da organização dos materiais e dos cantos por parte da professora, de forma a potencializar uma autogestão e organização por parte das crianças, implicando-as durante todos os momentos.

De maneira geral, foi possível perceber que todas as professoras se *arriscaram* a desenvolver as práticas de cantinhos, o que permitiu uma reflexão e um fazer pedagógico voltado para as necessidades e interesses das crianças, no sentido de implicá-las, deixando-as fazer as próprias escolhas, descentralizando mais o seu protagonismo. As mudanças ocorreram, entretanto, em tempos e intensidades diferentes, uma vez que consideramos e respeitamos as diferenças de percursos de cada uma, pois, apesar destas profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada uma reagia de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais (BRASIL, 1999a).

Nesta perspectiva, tivemos a preocupação de situar as professoras num contexto de aprendizagem, sendo agentes do seu processo, em que puderam formular e reelaborar o seu aprendizado. Adentramos o campo da profissionalidade docente vinculada à ação profissional integrada que a professora desenvolve junto das crianças e famílias baseada nos seus conhecimentos de mundo, na sua história de vida, nas suas competências e sentimentos, assumindo também uma dimensão moral da profissão. A profissionalidade docente é o crescimento em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à atividade profissional.

## **5.2 Prática pedagógica: projeto brinquedos e brincadeiras através dos tempos**

Os projetos constituem uma porta de entrada para uma prática voltada para as diferenças do grupo, uma vez que considera o interesse das crianças e sua interação. O professor tem o papel de mediador entre o objeto de conhecimento e as crianças, organizando e planejando as situações de aprendizagem. No quadro desta metodologia, o projeto deverá evoluir para um produto final construído ao longo da investigação, no qual as crianças irão comunicar as descobertas e as aprendizagens aos parceiros. O projeto se constitui como uma maneira de educar, em que as crianças são vistas como sujeitos que possuem as próprias teorias sobre o mundo, para reconstruí-las com base nas suas ideias e concepções, para problematizar e reconstituir e, assim, formular um novo conceito.

O projeto possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo em relação à autoridade do mais experiente, alternando também momentos de individualidade e sociabilidade. Permite o confronto de opiniões e do diálogo que sustenta uma vida de grupo, ao mesmo tempo democrática e cooperativa (HERNANDEZ, 1998). Nesta proposta, as crianças são sujeitos que possuem as próprias concepções sobre o mundo e este aspecto é considerado durante todo o processo de construção de conhecimento do estudo em foco.

A prática pedagógica apoiada em projetos permite que as crianças não dependam somente das escolhas dos adultos, mas que possam decidir e se engajar; projetar-se no tempo e planejar ações e aprendizagens; assumir responsabilidades, ser agentes da própria aprendizagem (JOLIBERT, 1994).

A prática pedagógica de todas as professoras do nosso estudo divergia bastante das características da modalidade didática de projeto, uma vez que elas, a

cada mês, elegiam um tema e todas as atividades convergiam para este. As práticas pedagógicas e os conteúdos sociais também estavam atrelados às datas comemorativas, tais como Dia das Mães, Dia do Índio, Páscoa, Carnaval, conforme a escolha da professora, de acordo com o que ela julgasse importante ou conforme fosse possível desdobrar em atividades para realizar com elas (OSTETTO, 2000). Nas datas comemorativas, as crianças eram fantasiadas (coelhinhos, índios, entre outros) e cantavam músicas, sem aprofundamento, discussão e reflexão crítica sobre os temas.

Um planejamento baseado nas datas comemorativas traz concepções que impedem um olhar para as diferenças de todas as crianças da sala, pois privilegia apenas uma visão dos fatos, omitindo as diferentes faces da realidade, apresentando o conhecimento de forma superficial, fragmentada e descontextualizada. Na perspectiva de Ostetto (2000), os trabalhos com as datas comemorativas são *destituídos de reflexão*, por parte do educador, que não pensa no significado do tema para as crianças. Como essas datas são fixas e se repetem a cada ano, o professor se torna um *repetidor*.

Em relação às implicações pedagógicas, essa perspectiva torna-se tediosa na medida em que é cumprida ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado. (OSTETTO, 2000, p.177).

Constatamos também que o planejamento das professoras constituía uma lista de atividades sobre os temas trabalhados, sem distinção, nas salas de Jardim I e II, e se repetiam a cada ano. Em razão de todas as preocupações envolvendo a questão do planejamento, podemos dizer que o grupo não tinha uma visão do planejamento como um processo que exige antecipação, tomada de decisão, organização, pesquisa e estudo.

Essas constatações tiveram como base de dados uma das ações da pesquisa GAD, em que participávamos dos encontros de planejamento. Vale ressaltar que o envolvimento dos pesquisadores se deu logo no início da investigação, com a demanda e solicitação do corpo docente em função da dificuldade revelada em planejar as atividades a serem desenvolvidas junto às crianças. Essa dificuldade chegou até nós como um pedido de ajuda e uma solicitação do grupo para que orientássemos e participássemos do planejamento

mensal. As falas das professoras Marina e Cora revelam este fato (Grupo Focal, 12/2007).

*Cora: No início da pesquisa nós não tínhamos supervisão. Chegou um ponto que para trabalhar eu não tinha ideia. Aí veio a participação da pesquisa no planejamento e a formação. A gente estava precisando mesmo disso.*

*Marina: Foi muito bom a participação direta da pesquisa no planejamento. A gente precisava de alguém pra olhar pra gente.*

Os discursos demonstram a necessidade de orientação e acompanhamento das suas práticas pedagógicas, tendo o planejamento como foco central de preocupações, pois elas alegam dificuldades na realização deste.

Trazemos uma das reuniões de planejamento (Diário de Campo, /10/07), em que participaram quatro das seis professoras da educação infantil. As professoras comunicaram que, como era outubro, mês em que se comemora o Dia da Criança, elas elegeram esse tema para reger o planejamento. A professora Clarice nos demonstrou um incômodo com as propostas das colegas e verbalizou que gostaria de fazer um projeto diferente, que tivesse uma ênfase nas brincadeiras e brinquedos infantis. Nesta situação, nos colocamos à disposição para orientar um projeto com essa temática. As outras professoras, Adélia, Marina e Raquel, não mostraram interesse na solicitação da colega e continuaram seguindo o roteiro e a forma já conhecida.

É possível pensar que a falta de interesse dessas professoras pode-se vincular ao conceito de inovação na perspectiva de Carbonell (2002), que pressupõe mudança de atitudes, concepções, cultura e nas práticas pedagógicas, conseqüentemente, esta mudança enseja conflitos e inquietações. Desse modo, se torna mais simples manter a prática já bastante conhecida, ficando na *zona de conforto*.

Fazemos tal afirmação com base nos dados do acompanhamento colaborativo, os quais indicaram que, das seis professoras acompanhadas, três (Adélia, Marina e Raquel) demonstraram mais resistência à mudança. A professora Marina apresentou resistência e dificuldade em lidar com as possíveis críticas ao seu trabalho, alternando momentos de participação efetivamente, com passividade, mantendo-se, algumas vezes em silêncio, nas reuniões de análise da prática. A professora Adélia, conforme já revelamos no capítulo 4, demorou em permitir a

entrada das colegas na sua sala de aula. A professora Raquel (Grupo Focal, 12/07) explicita sua posição:

Professora Raquel: *Eu disse para Cristina que fiquei com o pé atrás. Sou sincera, vou devagar. Vou tentar, vou planejar, mas eu nunca disse 'eu vou fazer', não, eu vou tentar, vou planejar... Esse ano a coisa melhorou muito. Eu aceitei mais e fui mudando o meu trabalho em sala de aula. Então, eu acho que eu mudei, mudei em sala de aula. Eu acho que eu participei da pesquisa dentro do meu limite. Não é assim de uma hora pra outra, mas eu acho que houve mudança.*

Professora Clarice: *No início da pesquisa eu tive medo, mas superei e me envolvi. Procurei o quanto pude a ajuda da Cristina e das minhas colegas. Apesar de estar no processo de aprendizagem eu me sinto nova a cada dia. Você que tem de aprender a conduzir e eu estou tentando conduzir bem a minha sala, gostaria muito que demorasse um pouquinho mais (a pesquisa) porque o que eu aprendi o que eu pude absorver... Então eu senti a necessidade e a vontade, eu quis... Então, pra mim só veio ajudar, abrir os olhos pra outras questões.*

As falas e atitudes das professoras denotam que os tempos de cada uma para as aprendizagens são singulares, conforme a fala da professora Raquel: *Eu acho que eu participei da pesquisa dentro do meu limite.* Segundo Moscovici (1999), as concepções dos sujeitos compreendem um *núcleo duro* de representações difíceis de garantir o tempo necessário às modificações. Em seguida, sua fala expressa uma aceitação e uma mudança na sua prática *Esse ano a coisa melhorou muito. Eu aceitei mais e fui mudando o meu trabalho em sala de aula.* Conforme já apresentamos no item anterior (atividades diversificadas), as mudanças ocorreram de maneira sutil e num tempo mais longo. Por sua vez, todo processo de mudança implica perdas e provoca o desenvolvimento de sentimentos ambivalentes, como ansiedade, medo, insegurança conforme identificamos na fala da professora Clarice: *No início da pesquisa eu tive medo, mas superei e me envolvi.*

Acreditamos que o investimento da professora Clarice na constituição de práticas que para aquele grupo de professoras eram inovadoras (cantinhos e projetos) se deu pelo seu envolvimento na pesquisa, pois, apesar de ter demonstrado uma resistência no início, conseguiu superar essa situação, estabelecendo um vínculo conosco, que possibilitou o estabelecimento de uma confiança recíproca. Em adição, foi sensível sua disponibilidade para aprender, bem como foi expresso o seu desejo de inovar a prática.

Em determinada reunião para reflexão sobre a prática pedagógica, iniciamos a nossa conversa relatando uma experiência vivida por nós como coordenadora pedagógica de uma escola na qual orientamos um projeto envolvendo brincadeiras. Na medida em que íamos narrando as etapas do projeto, percebíamos um interesse e um entusiasmo por parte da professora Clarice, a qual anunciou que desenvolveria um projeto semelhante com a sua classe.

É necessário esclarecer que, das seis professoras acompanhadas, Clarice foi a única que desenvolveu o projeto. Pode-se, assim, imaginar o impacto do desenvolvimento dessa metodologia na prática da professora, rompendo com uma linha das datas comemorativas que tornam as práticas pedagógicas sem significado, pois se repetem todos os anos como eventos descontextualizados. Esta professora seguiu o tema proposto pelo grupo, mas procurou tratá-lo de modo mais efetivo e significativo para as crianças, por meio da modalidade de projeto didático. Esta modalidade potencializa um fazer pedagógico que considera as diferenças das crianças, uma vez que projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar e de escutar do professor.

O projeto desenvolvido pela professora Clarice contou com as seguintes etapas:

- a) pesquisa feita com as crianças sobre as suas brincadeiras e seus brinquedos preferidos; – pesquisa realizada com os pais sobre as brincadeiras de seu tempo, registrados na produção escrita e de desenho;
- b) elaboração de um convite feito pelas próprias crianças, com a mediação da professora, convidando os pais para comparecerem à escola a fim de conversar com as crianças sobre as brincadeiras e brinquedos da sua infância;
- c) visita dos pais à escola para contar para o grupo de crianças de que e como brincavam, e confecção de brinquedos como Pé de lata, Bilboquet, Zip zap;

- d) vivência diária das brincadeiras infantis, principalmente apresentadas pelos pais (passa anel, brincadeiras de roda, pega-pega, esconde-esconde, entre outras);
- e) Museu do Brinquedo, que contou com a elaboração e produção da professora que colheu e selecionou brinquedos de outras épocas para expor, organizou e fez a curadoria do evento, convocando os pais e toda a comunidade escolar; e
- f) produção de um livro preparado com as crianças ao longo do projeto, contendo todas as ações, incluindo também a avaliação das crianças, da professora e dos pais.



Figura 3 – Fotos do Projeto Brinquedos e Brincadeiras



Fonte: A própria Autora.

Por meio do desenvolvimento do projeto, constatamos uma evolução significativa da professora Clarice, que reflete tanto na elaboração do projeto, revelando uma apropriação relativa a procedimentos vinculados ao planejamento, quanto ao desenvolvimento desta modalidade didática.

Outro aspecto que também configurou grande avanço na prática pedagógica de Clarice foi a mudança do foco do planejamento, que saiu do professor, para ter a criança como centro. Tomar a criança como ponto de partida exige compreender que, para ela conhecer o mundo, envolve afeto, fantasia, brincadeiras, ciências e linguagem.

Vale ressaltar que essa proposta pedagógica, além de reconhecer e valorizar as diferenças na sala de aula envolveu também a participação dos pais. Este aspecto foi tratado nas nossas conversas com as professoras, salientando a importância de a escola buscar uma relação mais efetiva com as famílias das crianças. Este tema não tinha muito eco entre as professoras, mas para Clarice era algo que a incomodava e passou a reorganizar e planejar ações mais participativas com os pais das suas crianças. De acordo com Clarice,

Nesse projeto por meio das brincadeiras, músicas e jogos, eu consegui envolver, unir, socializar e despertar emoções e desejos nas crianças. Consegui envolver diretamente os pais e oportunizá-los a vivenciar o cotidiano da sala de aula dos seus filhos e manifestar seus conhecimentos culturais, estreitando os laços família e escola, valorizando a importância dos conhecimentos que podem ser trabalhados de maneira lúdica, descontraída, fortalecendo a convivência saudável dentro e fora do âmbito escolar. (Grupo Focal, 12/2007).

A fala de Clarice denota um cuidado com a valorização da participação das famílias no cotidiano da sala de aula dos seus filhos, atendendo aos princípios evidenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e, por meio dos brinquedos e brincadeiras, acolher *a diversidade de culturas das diferentes crianças e de suas famílias, promovendo a construção por parte das famílias de uma relação positiva com seus grupos de pertencimentos*. (BRASIL, 2009, p. 11). A valorização veio em forma de colaboração, parceria, compartilhamento de saberes.

Outro aspecto que se configura como um crescimento em relação à prática de Clarice foi a participação e o envolvimento das crianças, pois o projeto se iniciou mediante um levantamento dos conhecimentos prévios destas. Foi, assim, realizada uma pesquisa com as crianças para saber quais os seus brinquedos e suas

brincadeiras preferidas. Essa mesma pesquisa foi realizada com os pais e estes representaram, por meio de desenho, as suas brincadeiras e os seus brinquedos preferidos da sua infância. Foi elaborado pelas próprias crianças um convite para os pais comparecerem à escola em hora e data marcadas, para serem entrevistados pelos seus filhos e brincar junto com eles e também ensinar algumas brincadeiras da sua época. Na visão de Clarice, *Foi um momento mágico e diferente para todos que ali se encontravam.*

Outra atividade desenvolvida por meio do projeto Brinquedos e Brincadeiras da professora Clarice foi o Museu do Brinquedo. A professora organizou o espaço da sala de aula com brinquedos de outras épocas. Para esta atividade, foram convidados os pais das crianças e todos os alunos da escola que puderam interagir com aquele espaço. A professora teve o cuidado de apresentar os materiais de uma forma que lembrasse outros tempos, outras épocas. Os pais também tiveram uma participação neste momento e por intermédio do livro de registro confeccionado durante o projeto com registro das atividades do projeto, em que tanto as crianças e também os pais puderam deixar as suas marcas e participação neste evento. De acordo com a professora Clarice, o livro possibilitou aos pais

[...] manifestarem suas observações através de recados escritos por eles no livro coletivo, elaborado e construído com as crianças, como produto final do projeto e a importância que o mesmo representou para eles, para as crianças e, especialmente para mim. (Diário de campo, Reunião de reflexão de acompanhamento, 11/07).

A atividade foi muito interessante, porém, percebemos que, diferente dos outros momentos, as crianças não participaram no planejamento, organização e preparação do evento, e a professora organizou a exposição sozinha, sem envolvê-las, o que demonstra ainda uma necessidade de controlar e dirigir a atividade, não otimizando a participação destas, de modo que as ações das crianças foram direcionadas pela professora, o que evidencia a dificuldade de Clarice em emancipar as crianças, dando-lhes maior poder de decisão e, conseqüentemente, desenvolvendo mais autonomia.

Apesar disto, é importante demarcar o fato de que em grande parte das ações do projeto, as crianças tiveram um protagonismo considerável, o que não ocorria.



Verificou-se, no âmbito das práticas pedagógicas, um movimento desta professora que rompe com o paradigma educacional dominante das práticas vigentes na escola. Isto é, Clarice, por meio deste projeto, revelou outro modo de pensar o fazer pedagógico na sua sala de aula, ressignificando a sua prática, expressando avanço no seu desenvolvimento profissional, que desencadeava em movimento de mudança, corroborando Farias (2006), que define a mudança como práxis.

Este projeto constituiu uma porta de entrada para uma prática voltada para as diferenças, porquanto considerou o interesse das crianças e potencializou a interação dos pares. Constatamos que a professora desempenhou o papel de mediadora entre o objeto de conhecimento e as crianças, organizando e planejando as situações de aprendizagem. Esse tipo de atividade favorecia a participação de todas as crianças, independentemente de suas características específicas, o que favorece a inclusão de todas as crianças no ensino comum.

Tomando por base os princípios da pedagogia da participação e da escola inclusiva, descreveremos a seguir a prática pedagógica de uma das professoras do nosso estudo com uma criança com autismo.

### **5.3 A afetividade como fator de mudança das práticas pedagógicas: a professora Cecília ante o desafio de incluir Vinícius na sua classe**

Analisaremos a prática pedagógica da professora Cecília, focando na sua interação com uma criança da sua turma, o Vinícius, a qual apresentava autismo.

Ressaltaremos o percurso desta relação, expressando suas dificuldades iniciais, bem como a evolução e crescimento de ambos, professora e criança. Podemos afirmar que este percurso possibilitou um avanço significativo da professora ante as categorias: desenvolvimento profissional do professor, desenvolvimento pessoal do aluno e práticas pedagógicas.

Iniciaremos com o relato dos primeiros momentos do encontro de Cecília e Vinícius.

A professora Cecília tinha uma sala de Jardim II, composta de 23 crianças. Dentre estas, um menino de nome Vinícius, uma criança com autismo.<sup>47</sup> É importante ressaltar que esta professora já vinha desenvolvendo a inclusão com práticas de respeito às diferenças. A criança com autismo é apenas mais uma diferença. Para ela, no entanto, por não haver trabalhado com crianças com algum tipo de transtorno, síndrome ou deficiência ficou bastante desestabilizada.

Inicialmente, a presença desta criança foi motivo de desequilíbrio emocional por parte de Cecília, conforme ela própria relata:

Ao iniciar o ano letivo de 2007 aconteceu algo inédito na minha vida como professora. Estava recebendo as crianças no primeiro dia de aula, quando uma mãe chegou com uma criança, no caso um menino e falou o seguinte: 'Este é o Vinícius, você sabe, ele é autista'. Ao ouvir esta afirmação fiquei em estado de choque, tentando ao mesmo tempo não demonstrar minha angústia para a mãe, ia tranquilizando, pois o Vinícius nunca havia estudado e ela tinha muitos receios de deixá-lo na escola. Ambas estávamos despreparadas com essa nova situação, mas como eu era a professora, peguei o Vinícius pela mão e disse que ela fosse pra casa, pois eu cuidaria bem dele. (Grupo Focal, 12/2007).

A professora situa o seu despreparo em trabalhar com Vinícius no fato de a criança apresentar autismo, e na constatação de que o que ela sabe e faz com as crianças ditas normais, isto é, todo o seu saber teórico e prático, não se aplica a essa criança. A atitude de Cecília é muito comum e coincide com resultados de algumas pesquisas que revelam por parte dos docentes dificuldades em lidar pedagogicamente com os alunos com algum tipo de transtorno e deficiência, inclusive, muitos não acreditam em suas capacidades para mudar esse quadro (CAPELLINI, 2004; FIGUEIREDO, R. V., 2002, 2004; JESUS *et al.*, 2004; MONTOAN, 2002).

Apesar da resistência inicial da professora, a sua atitude de tranquilizar a mãe de Vinícius denota indícios de aceitação de trabalhar com a criança. Ela estava, no entanto, tomada pelo sentimento de impotência, gerado especialmente pelo seu *desconhecimento* sobre o autismo e pela não antecipação da escola de que ela teria uma criança com autismo. Tal aspecto é ressaltado na fala da professora:

---

<sup>47</sup>O autismo está dentro da categoria denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetada. Destacamos algumas características do autismo: prejuízo no desenvolvimento social e da comunicação; repertório restrito de interesses e atividades, interesse em rotinas e rituais não funcionais.

Eu não sabia de nada que ele era autista e eu fiquei assim, quase louca, naquele momento porque... o que eu vou fazer com uma criança autista? Os meus primeiros sentimentos foram de medo, angústia, e impotência diante do novo. Estava despreparada para lidar com a situação. (Clarice, Grupo Focal, 12/2007).

Os sentimentos de Cecília vêm ao encontro da pesquisa de Baptista (2006), que constatou algumas posições mais recorrentes dos professores em trabalhar numa perspectiva inclusiva. Na visão dos próprios docentes, as fragilidades para implantação da educação inclusiva são as seguintes:

[...] qualificação docente insuficiente; falta de equipe interdisciplinar; apoio insuficiente do poder público; adequação da estrutura física e arquitetônica, conscientização insuficiente da comunidade escolar; falta de conhecimento sobre as medidas a serem adotadas na rotina escolar; fragilização pedagógica face ao laudo médico do déficit estrutural e funcional; falta de disponibilidade dos professores para estudo e intercâmbio sobre o tema e suas implicações para a escola. (BAPTISTA, 2006, p.78).

Acreditamos que um aspecto a merecer observação no processo inicial da professora Cecília decorre da dicotomia entre alunos com e sem transtorno e sem deficiência, o que impede um olhar mais alargado sobre a condição da criança e suas necessidades específicas. Partindo dessa premissa, em nossas conversas com Cecília, investimos na reflexão sobre uma prática pedagógica inclusiva que deveria romper com a dicotomia “[...] alunos com e sem deficiência, para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.” (BAPTISTA, 2006, p. 75). Finalizar essa polarização se configura como um dos grandes desafios da educação, para que possamos formular uma pedagogia capaz de atender a todos os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada da pedagogia tradicional que tenta normatizar todos os alunos. Concordamos, assim, com Skliar (2006, p. 23), ao argumentar que

[...] as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal; superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria ou minoria e/ou etc. são, simplesmente – porém não simplificadoramente –, diferenças.

Creemos que a atitude inicial da professora em relação ao Vinícius decorre também da busca do aluno ideal, que responda a um padrão previamente

estabelecido, o que a distancia de uma atitude de escuta e entendimento a respeito das características individuais da criança.

Esta atitude da professora Cecília nos remete à análise feita por Figueiredo (2006), ao apontar que o *despreparo* em trabalhar com as diferenças dos alunos é muito comum no cotidiano das práticas escolares e da cultura que permeia as suas ações, é visível que a escola “[...] não se preparou para trabalhar com as diferenças dos seus alunos, permanece ainda centrada no mito da homogeneidade, sem reconhecer as diferenças inerentes a todas as crianças.” (FIGUEIREDO, R. V., 2006, p. 17).

Paradoxalmente às suas representações iniciais, sobre a criança com autismo, a professora também revelou sensibilidade e preocupação em acolher esta criança e sua mãe. Ela se refere à falta de preparo das duas... *Ambas (ela e a mãe da criança) estávamos despreparadas com essa nova situação, mas como eu era a professora, peguei o Vinícius pela mão e disse que ela fosse pra casa, pois eu cuidaria bem dele.* A professora revelou uma atitude de acolhimento para com a mãe e a criança, o que evidencia, por parte dela, um olhar para as diferenças da sala de aula, apesar de se dizer despreparada para vivenciar uma situação nova.

As falas da professora Cecília até então apresentadas são referentes ao início do ano letivo, período em que estávamos reorganizando os procedimentos da pesquisa<sup>48</sup>. Tivemos o primeiro encontro com a professora Cecília, que foi individual<sup>49</sup> (Diário de Campo, 16/04/07), com intuito de escuta e acolhimento das suas angústias. Posteriormente (Diário de campo, 21/05/07), tivemos outro momento individual, com o objetivo de potencializar uma reflexão sobre os seus temores acerca do seu trabalho com o menino Vinícius. A dinâmica da reunião contou com o questionamento expresso na perspectiva de Lafortune, Martin e Doudin (2004) com vistas a ajudar a professora a centrar suas necessidades e a definir suas inseguranças e medos, potencializando uma reflexão sobre as suas angústias. Os questionamentos também possibilitaram situar a professora Cecília como sujeito aprendente, permitindo que ela pudesse entrar em contato com a situação nova

---

<sup>48</sup>Estávamos reestruturando o acompanhamento, passando da observação individual para o trabalho em pequenos grupos, por meio do acompanhamento colaborativo, no entanto, não tínhamos ainda iniciado os encontros sistematicamente e com a frequência semanal.

<sup>49</sup>Esta modalidade de encontro, individual, só aconteceu com a professora Cecília, pois no momento estávamos organizando os procedimentos e os instrumentos para o acompanhamento colaborativo. Portanto, sentimos a necessidade de realizar estes encontros que ocorreram na escola nos meses de abril e maio, respectivamente.

(Vinícius), a fim de provocar um desequilíbrio ante suas ações. Vejamos um fragmento da nossa conversa durante esse encontro.

Cecília: *Eu tenho muitas questões na minha mente*

Pesquisadora: *Quais são estas questões?*

Cecília: *O que é um autista? Como se comunicar com um autista? Será que ele entende o que eu falo? Será que ele aprende como as outras crianças? Será que ele entende ou sabe quem eu sou e o que é uma escola?*

Pesquisadora: *O que você acha? Em que ele se diferencia das outras crianças? Em que ele se assemelha?*

Cecília: Silêncio...

Cecília: *Ele é agressivo. Joga as coisas. Bate em mim e nos colegas. Grita. Não brinca e não participa das atividades.*

Pesquisadora: *Qual o caminho para trabalhar com Vinícius?*

Cecília: Silêncio...

Pesquisadora: *Bem, você falou algumas características do comportamento do Vinícius... Você já o conhece... Você já está no caminho..*

Cecília: *Como?*

Pesquisadora: *Quais os momentos em que ele manifesta um comportamento agressivo?*

Pesquisadora: *E se você olhar para o Vinícius, ele vai dizer como trabalhar com ele.*

Cecília: Silencio

Pesquisadora: *O caminho está na própria criança. Olha pra ele primeiramente como uma criança. O que ele faz, o que ele gosta, o que não gosta... Que tal conhecê-lo?*

Silêncio...

A insegurança de Cecília em trabalhar com uma criança que apresenta autismo se justifica, dentre muitos aspectos, pela falta ou a pouca informação advinda da formação inicial e também da formação continuada em relação aos princípios pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de uma prática que considere as diferenças na sala de aula. O preconceito, o medo e a angústia por parte do docente dificultam a qualidade do processo ensino-aprendizagem, uma vez



que, paralisado por esses sentimentos, o professor não enxerga a criança, mas sim a dificuldade.

Segundo Mantoan (2008), esses sentimentos e atitudes diante da presença das diferenças dos alunos<sup>50</sup> na escola, decorrem do fato de a convivência com estas pessoas, tanto na escola como fora dela, ser bastante recente, o que provoca estranhamento e receio. De acordo com a autora,

[...] o preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência. (MANTOAN, 2008, p. 36).

Em razão de todas as preocupações e angústias da professora Cecília, compreendemos que, tanto no tocante à experiência como no campo do conhecimento, tudo era novidade. Consideramos e valorizamos este aspecto. Assim, sustentada nos aportes teóricos dos estudiosos em formação docente (JOSSO, 2004), optamos pela reflexão como um dos caminhos para a tomada de consciência de si mesma, o que possibilita ao sujeito aprendente, no caso, a professora Cecília, um conhecimento da sua prática, da sua maneira de ensinar, da sua forma de olhar para as suas crianças. Com efeito, as ideias de Josso (2004) nos iluminaram no sentido de entender o papel das simbolizações do sujeito aprendente (professora Cecília), bem como das significações que a acompanham, uma vez que estas representações se exibem como uma espécie de passagem obrigatória da aprendizagem. Esta questão nos remete a uma reflexão como ponto de partida e de chegada, no sentido de ajudar a professora a sair do estado de “impotência”. Para tal, julgamos que é tão importante identificar os aspectos que devem ser modificados em sua prática pedagógica, como também o reconhecimento das variáveis utilizadas por ela habitualmente, de forma positiva, focalizando esses pontos fortes a fim de tornar tais aspectos conscientes para ela mesma. Dentre estes potencializadores de uma prática incluyente, identificamos uma preocupação de Cecília em como trabalhar com o Vinícius, a incorporação, na sua prática, o brincar, o comprometimento com as crianças e, por fim, a sua disponibilidade para aprender.

---

<sup>50</sup>Principalmente as diferenças em função das características dos alunos com algum tipo de transtorno e também com alguma deficiência.

### **5.3.1 Conhecendo o Vinícius**

Passado o impacto inicial, Cecília começou a olhar para o Vinícius de outra forma. Vejamos o ela diz sobre o seu comportamento na sala:

Na sala de aula, o trabalho com o Vinícius não era fácil, pois ele gritava muito e, às vezes, derrubava mesas e cadeiras quando queria algo e não podia ter. Também gostava de derramar o lixo no cesto e derrubar o som. Por causa do autismo ele não interagia com as crianças, só queria ficar sozinho, ou então, perto de mim. Batia nos colegas e em mim quando queria algo e não podia ter, gritava muito e não parava até que conseguisse o que queria. Então, percebi que o Vinícius além de autista também era uma criança sem limites, o que tornava o trabalho ainda mais difícil.

Por meio dos relatos da professora e das observações em sala de aula, pudemos constatar o comportamento inicial de Vinícius, que revelava, em algumas situações, atitudes agressivas, principalmente quando era contrariado, tanto em relação aos colegas quanto no que dizia respeito à professora. Perante tais situações, costumava jogar os objetos da sala. Em alguns momentos, gritava muito, derrubava o lixo, não parava para tomar o lanche, também não participava das atividades. Ficava, na maioria das vezes, isolado, portanto, não interagia com os colegas. Essa atitude tornava o trabalho da professora particularmente difícil, principalmente pelas reações de agressividade da criança. A agressividade é uma das manifestações da conduta infantil que mais preocupa as professoras. Na perspectiva de Paniagua e Palácios (2007, p. 78), o segmento da educação infantil “[...] é muito propício para que se manifestem condutas agressivas, mas é também um lugar privilegiado para o trabalho educativo que tende a canalizá-la e a reduzi-las.”

De acordo com as autoras, as diferenças na sala de aula se manifestam em várias instâncias, a saber: diferença de comportamento ligada ao gênero; diferenças de ritmo biológico; diferentes estilos, que são o conjunto de variáveis pessoais, principalmente as características socioafetivas; diferença em relação à autoestima; diferença em relação ao tipo de ajuda que necessitará por parte do adulto, principalmente na forma como o aluno receberá esta ajuda e diferenças relativas à motivação e ao interesse. Tais diferenças se justificam na medida em que se considera que as crianças não apenas mudam com o passar do tempo, como também se comportam de maneiras diferentes nos vários ambientes, isto é, correspondem ao momento evolutivo e ao contexto onde se encontram.

Por fim, consoante às autoras, uma variável influi consideravelmente na visão que temos de cada criança:

Trata-se de uma variável pouco mais difícil de reconhecer, pois concerne à nossa própria subjetividade. Isso ocorre porque, quando consideramos as características das crianças, em geral não percebemos que o nosso ponto de vista, a nossa maneira de olhá-las, é parte essencial do que vemos, de como as vemos. Todos temos uma certa concepção ideal de como devem ser os meninos e meninas e esses são os óculos com que os olhamos: há características que nos atraem e outras que nos causam certa repulsa., em função da nossa própria formação e de nossa maneira de ser. (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007, p. 103).

Esta variável nos oferece a possibilidade de enxergar a perspectiva desta professora: no tocante à visão que ela possuía da criança com autismo, parece que esse era o único aspecto que ela conseguia ver. Para Cecília, o autismo era visto como algo fixado em Vinícius, fugindo do padrão ideal de criança estabelecido pelos profissionais da educação, fatos que refletem o discurso do *despreparo* em interagir com as crianças.

Cecília começou a trabalhar com Vinícius, porém houve um momento em que ela quase desistiu, conforme o seu relato:

Nos primeiros meses eu tive vontade de desistir, achava que não teria forças para isso. Era uma sexta-feira quando decidi desistir. Conversei com algumas amigas e elas me aconselharam a abandonar o Vinícius, pois eu também estava com problemas de saúde. Pensei muito, e na hora de falar com o diretor, eu não tive coragem de abandonar o Vinícius. Olhei pra ele e para sua mãe que também estava contando comigo e não tive coragem de desistir. A saída não era fugir, mas sim, procurar maneiras de conseguir fazer um bom trabalho com ele. Então resolvi seguir em frente. (Grupo Focal, 11/12/07).

Aqui começamos a perceber uma mudança na atuação da professora, que, inicialmente, era pautada no princípio do preconceito, transitando para o princípio da realidade com a interação que estabeleceu com Vinícius. A interação da professora com a criança, na perspectiva de (FIGUEIREDO, R. V., 2006, p. 96), é fundamental para a aquisição e estabelecimento dos comportamentos sociais, uma vez que estes se produzem

[...] com base em relações e em interações que o sujeito estabelece dentro de uma situação de vida concreta, se limitarmos as experiências dos sujeitos, nesses ambientes, limitaremos sua possibilidade de elaborar comportamentos adequados, tendo como referencia seu grupo social.

Apesar da resistência inicial à situação nova, Cecília sempre se mostrou sensível e, sem se dar conta, acolheu a criança e sua mãe. Entendemos que a

novidade (presença de uma criança com autismo) fez emergir as suas inquietações. Percebemos que, gradativamente, Cecília foi estabelecendo um vínculo com Vinícius e sua mãe, bem como com a pesquisadora e suas colegas de trabalho.

Com esta parceria, iniciamos um trabalho mais efetivo com Cecília, que foi mostrando cada vez mais disponibilidade para aprender, ousar, mudar, conforme nos revela em sua fala:

*Para saber como trabalhar com o Vinícius pedi ajuda a Cristina e também as minhas amigas professoras que já haviam trabalhado com crianças especiais. Li também textos sobre o autismo.*

Gradativamente, Cecília foi mudando o seu olhar em relação à criança: *O Vinícius é uma criança, portanto, tem características comuns às demais crianças e tem as suas especificidades. Passei a observá-lo para conhecê-lo, só assim, consegui sair da minha angústia para poder agir.* (Grupo Focal, 12/2007).

Podemos perceber que Cecília foi ultrapassando a barreira do preconceito e da impotência ao trabalhar com Vinícius. Acreditamos que esta superação se deu, inicialmente, pelo seu desejo de suplantar tal dificuldade, passando para o plano da intenção. Figueiredo R. V. (2006) destaca estes dois aspectos como fundamentais para um engajamento efetivo do professor com o seu trabalho.

Nessas circunstâncias, percebemos a aceitação que aparece no âmbito da intenção e do desejo por parte de professora Cecília, passando a aceitar o fato de que Vinícius é uma criança competente, que pode aprender. Assim, começou a solicitar mais dele, fazer com que participasse dos trabalhos de grupo e que interagisse com os pares. É necessário dizer que essa mudança transita pelas duas dimensões, inicialmente a desejante, e em seguida a da intenção. A aliança entre estas dimensões possibilitou no caso da professora Cecília a quebra de barreiras dos preconceitos perante as dificuldades.

Cecília revela também uma mudança de olhar em relação a Vinícius, no sentido de vê-lo como uma criança dentro da sua individualidade. Desse modo é possível pensar que a professora começa a compreender as diferenças sob outra óptica. A professora passou a acreditar na criança, e assim saiu do lugar da queixa, da angústia e da rejeição, manifestando atitudes que ganharam outra dimensão, revelando aceitação e credibilidade em relação a esta criança, mas, principalmente,

uma vinculação afetiva que mobiliza suas ações relativamente à inclusão do aluno em sua turma.

Ensina Piaget (1962) que a afetividade é a energia da ação, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas. Assim, as condutas humanas têm como propulsores o afeto e a estrutura de como estas funcionam, o que compõe o elemento intelectual. Por sua vez, a afetividade envolve sentimentos (prazer, desprazer, simpatia, vontade, emoções), bem como outros aspectos (interesses, afetos das relações interindividuais, esforços e sentimentos morais). Acreditamos que a interação estabelecida entre a professora Cecília e Vinícius reflete a importância de afetividade como fator importante na interação professor aluno e na conquista do conhecimento.

É importante demarcar na fala da professora Cecília o fato de que ela passou a compreender o Vinícius, antes de tudo, como uma criança, independentemente da condição que ele apresenta. De acordo com Figueiredo (2006), este aspecto é fundamental e uma condição básica para se dispor a trabalhar com as diferenças dos alunos, oferecendo as solicitações mais diversificadas possíveis no trabalho pedagógico. A autora ressalta a escola como espaço de aprendizagem e de formação do sujeito, que aprende regras de convivência e limites, crescendo, se constituindo e constituindo o outro.

A fala da professora Cecília também evoca um aspecto importante no olhar para as diferenças da sala de aula. Perceber os diferentes interesses e necessidades das crianças só é possível mediante uma observação permanente em relação a elas, o que permite ao professor refletir sobre suas ações, considerando as especificidades de todas as crianças. O motivo para tal conclusão reside no fato de que a observação nos obriga a escutar e olhar mais atentamente para a criança, como foi o caso de Cecília. No início de sua relação com Vinícius, ela estava tão assustada que só conseguia ver um aspecto: o autismo. Gradativamente, foi encarando as *diferenças de Vinícius* com naturalidade, partindo também para o campo da ação. Esse olhar atento da professora provocou consequências no seu fazer pedagógico. Destacamos o seu olhar para as singularidades das crianças, percebendo que elas diferem entre si quanto à necessidade maior ou menor de ajuda e também na maneira como as recebe (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007), o que possibilitou olhar para as necessidades desta criança. *Percebi gradativamente, que Vinícius tinha dificuldade em aceitar e respeitar limites. Acredito que a mãe tinha*

*dificuldade em trabalhar esse aspecto com ele, talvez pela sua necessidade especial.* (Profª Cecília, Grupo focal, 11/12/07).

A afetividade pode ter sido o fator que muito contribuiu para a mudança do olhar da professora Cecília em relação a Vinícius. Piaget (1962) aponta a afetividade como propulsora da ação, sendo ela fundamental para o funcionamento da inteligência. Desse modo, percebemos que a professora Cecília reconheceu a afetividade como elemento fundante da conquista de construção do conhecimento, percebendo o Vinícius como um sujeito intelectual e afetivo.

Finalmente, a mudança de olhar de Cecília em relação ao Vinícius encorajou-a a tomar iniciativa e passou a investir em suas potencialidades.

Comecei a botar a mão na massa e estudar sobre o autismo e conhecer melhor o Vinícius, ou seja, suas preferências, (no caso, ele gostava muito de avião), suas manias e fui lidando com ele aos poucos, porque tudo que conseguimos com o ele foi aos poucos, com muita conversa, muita paciência e calma para agir com ele, principalmente quando o mesmo estava agitado. (Grupo Focal, 11/12/07).

Com essa nova forma de agir, foi possível para Cecília conhecer melhor o Vinícius, seus limites e possibilidades, entender sobre o autismo, o que possibilitou encontrar uma forma de interagir e trabalhar com a criança de maneira produtiva. Acreditamos que a professora Cecília foi se tornando um adulto de referência, proporcionando ao Vinícius segurança e disponibilidade afetiva, fortalecendo os vínculos com ele, o que constitui marco de ação inclusiva e que se vincula diretamente com os princípios postulados para a educação infantil.

Eu ficava de olho no Vinícius, e, nos momentos que ele se agitava e derrubava os materiais da sala eu comecei a chegar junto e solicitar que ele guardasse no mesmo lugar cada coisa, pois antes, quem fazia isso era eu. E quando ele derrubava, eu falava para ele juntar e guardar. 'Vinícius, não pode, vamos juntar e guardar; Vinícius não pode bater no colega, não pode derrubar o som, é só pra ouvir...' Essas frases eram ditas constantemente e aos poucos ele foi deixando de derramar o lixo, de derrubar os materiais, de bater nos colegas, de derrubar o som... Foi uma longa caminhada, mas conseguimos. (Grupo Focal, 11/12/07).

A mudança de postura da professora em relação ao Vinícius exigiu também uma transformação na sua prática pedagógica, conforme a sua fala:

A mudança exigiu outra prática pedagógica. Tive necessidade de mudar a minha prática. Uma questão que eu senti no trabalho com a pesquisa, eu, particularmente, não tinha o hábito de fazer, os cantinhos, e também a brincadeira, que acontecia só de vez enquanto, passou a ser diária. A agenda, tudo isso a gente organizou com esse trabalho junto com a pesquisa. É uma coisa que eu sabia, mas eu não fazia, mas com a

formação aqui, observando, conversando, fomos tentando (Grupo Focal, 11/12/07).

A mudança a que Cecília se refere é das crenças que subjazem às suas práticas, o que impulsionou o seu desejo e necessidade de mudar o seu fazer pedagógico. Segundo Hargreaves (2001), as concepções dos professores estão à frente de qualquer processo de mudança. Nessa perspectiva, a mudança passa a ser vista como ressignificação da prática, envolvendo outra forma de agir com base em novos valores (FARIAS, 2006).

A professora Cecília também se refere a um aspecto importante, que envolve a mudança das práticas pedagógicas, a formação: *com a formação aqui, observando, conversando, fomos tentando*. Cecília traz um aspecto importante para que ocorra a mudança, o dispositivo do acompanhamento que, na perspectiva de Friedberg (1983), é uma metodologia que possibilita gerir e acompanhar os processos de aprendizagem dos agentes envolvidos.

Com origem na reflexão e transformação da sua prática, Cecília percebeu que Vinícius podia aprender. Ante esta constatação, passou a investir na aprendizagem dele, fazendo intervenções mais efetivas. *Passei a ousar com o Vinícius pra ele fazer as tarefas iguais aos outros ditos normais e, ele realmente fazia. Porque no princípio eu não conseguia fazer nada pra ele. Mas eu comecei a ousar. A tarefa que eu dava para o grupo, eu também passava para ele e o Vinícius fazia.* (Grupo Focal, 11/12/ 07).

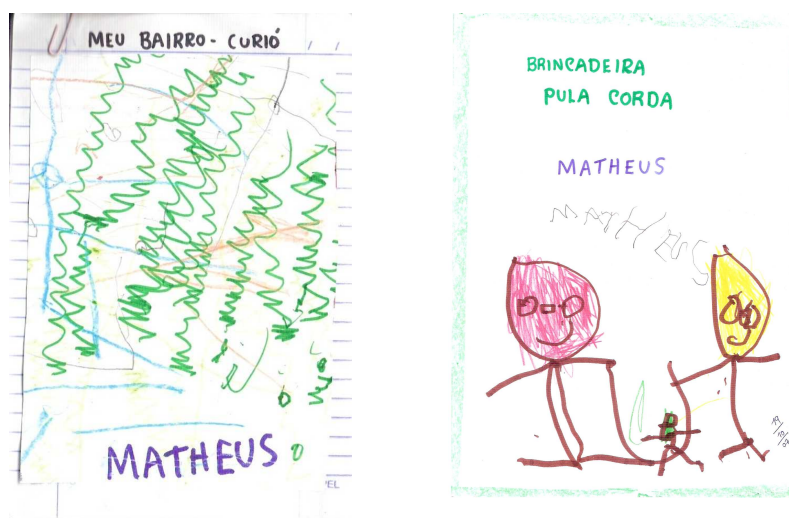
Percebemos um investimento por parte da professora na dimensão cognitiva da criança – *passei a ousar com o Vinícius* – impulsionando uma resposta efetiva de Vinícius, pois Cecília conseguiu olhar para ele na sua totalidade afetiva e cognitiva, aspectos considerados inseparáveis. As mudanças da professora promoveram mudanças de atitudes e a evolução na aprendizagem de Vinícius, o qual, segundo o relato da professora, *aprendeu o nome de alguns colegas, conseguiu integrar-se ao grupo, passou a gostar de músicas, cantar alguns trechos das mesmas e dançar.*

Vejamos um exemplo que dá visibilidade à fala de Cecília em relação a sua intervenção com o Vinícius. Um dos objetivos delineados pela professora para a turma de Jardim II era que, até o final do ano, as crianças estabilizassem a escrita do seu nome, isto é, escrevessem convencionalmente na ausência do modelo. No início das atividades gráficas, Cecília solicitava que todos escrevessem o seu nome;

Vinícius não escrevia. Cecília se angustiava com isso, porém, não fazia nenhuma interferência. Aos poucos foi investindo nesse aspecto, ia até ele e mostrava a ficha com o seu nome, nomeava e apontava letra por letra e solicitava que ele escrevesse, ficando ao seu lado o tempo necessário para a atividade. Esse investimento resultou que, no final do ano, Vinícius atingiu o objetivo proposto para o grupo. Essa conquista denota uma conscientização da professora de que ele pode aprender como as outras crianças e assim ela saiu da imobilidade para o campo da ação. A professora também crescia e se animava com a evolução de Vinícius.

Confesso que ficava emocionada a cada avanço que ia percebendo no Vinícius e quase chorei quando ele disse pela primeira vez o meu nome. Fiquei arrependida de ter pensado em abandoná-lo. No final do ano letivo eu e minhas amigas professoras que acompanharam esse trabalho com o Vinícius, percebemos alegremente as mudanças que ele teve no decorrer do ano. Estou feliz por ter contribuído um pouco no processo de desenvolvimento do Vinícius. (Grupo Focal, 2007).

Figura 3 – Fotos do percurso evolutivo de Vinícius



Fonte: A própria Autora.

Essas mudanças de atitude de Vinícius foram também testemunhadas com recortes da sua participação na atividade de cantinho. Vinícius se encantou pelas bonecas e correu para o cantinho do jogo simbólico onde havia duas crianças. Ele brincou com as bonecas e colocou-as num recipiente “berço” e cantou uma cantiga de ninar. Em seguida, parou de brincar para observar dois colegas que brincavam de bola e outro que brincava de carrinho. Logo voltou para as bonecas e fez o seguinte comentário se referindo à boneca: *A menina acordou ou tá dormindo? A menina comeu peixe, foi?*



É importante demarcar que a cada fala ele se reportava aos colegas que brincavam no mesmo espaço.

Pela descrição da prática de Cecília, fica evidente a mudança de atitude e comportamento de Vinícius em vários aspectos, a saber: escolher o cantinho sozinho, isto é, sem a solicitação e interferência da professora; interagir com os colegas e trazer para o campo da fantasia as suas representações da realidade (*a menina acordou ou ta dormindo? a menina comeu peixe, foi?*). Não queremos dizer com isto que Vinícius não tinha essa função desenvolvida, mas o seu progresso se deu no sentido de verbalizar as suas experiências da vida cotidiana nas situações imaginárias, utilizando os objetos livremente, atribuindo-lhes outros significados, exteriorizando o seu universo interior, expressando ideias e sentimentos, trazendo a imitação de tarefas e papéis desenvolvidos pelos adultos. Percebemos também que houve uma interação do Vinícius com os colegas do grupo, quando ele pergunta para o outro (colega) sobre a *menina*. Assim, para sua afirmação e para exteriorização do seu Eu, tem necessidade de que outro (colega) jogue com ele.

Constatamos que as mudanças evidenciadas na prática de Cecília se assemelham aos resultados obtidos na pesquisa GAD, indicando que o olhar das professoras auferiu outra dimensão, revelando aceitação e credibilidade em relação às diferenças das crianças, principalmente quando estas se referem às crianças com transtorno ou deficiência. Este resultado tem um valor relevante no quadro geral da pesquisa, pois se refere a um dos grandes obstáculos na construção de uma escola inclusiva: a atitude de resistência em relação às diferenças dos alunos. Os resultados da nossa pesquisa e aqueles da pesquisa GAD confirmam uma transformação importante na escola, que passou a se caracterizar por uma atitude de abertura e acolhimento à diferença.

Por fim, identificamos na professora Cecília uma mudança significativa em relação às categorias do nosso estudo: desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal do aluno e na prática pedagógica. Em relação ao desenvolvimento profissional, destacamos o olhar reflexivo sobre as suas concepções e crenças da prática desenvolvida, constituindo-se também um movimento privilegiado para a transformação e para o desenvolvimento pessoal e profissional na docência. Por sua vez, estas mudanças impulsionaram um avanço no desenvolvimento pessoal da criança.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação buscou responder a inquietações acerca da prática pedagógica da educação infantil que considerem as diferenças das crianças, tendo como base a análise das percepções das professoras. Nossa análise teve como suporte teórico os autores que tratam da Teoria do Desenvolvimento Humano, representados por Piaget, Vygotsky, Doise Mugny, Lafortune, bem como a Teoria da Mudança, na perspectiva de Fullan, Fullan e Hargreaves, Thuler, Farias, Crozier e Friedberg, os quais nos ajudaram a compreender e desvelar as crenças e concepções das professoras sobre as suas práticas pedagógicas.

Como já expressamos, este estudo teve como objetivo principal investigar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. Buscamos, efetivamente, responder às seguintes questões: quais os princípios norteadores de uma prática pedagógica que atente para as diferenças das crianças, favorecendo a inclusão de todas elas na escola regular? Quais os fatores que os impedem e os que facilitam o processo de mudança das suas práticas pedagógicas. Constituiu-se ainda preocupação desta pesquisa identificar, em cooperação com as professoras, por meio do acompanhamento colaborativo, práticas pedagógicas que atendam às diferenças das crianças.

Identificamos, por meio deste estudo, alguns princípios norteadores de uma prática inclusiva na educação infantil. São eles: 1) concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e competente; 2) pedagogia da infância, calcada em uma *práxis da participação*, centrada nos agentes que constroem o conhecimento, para que participem progressivamente, com ênfase nas noções de contribuição, valorização, flexibilidade e diferenciação; 3) heterogeneidade da classe e 4) planejamento em que as atividades tenham a criança como foco.

O primeiro princípio de uma prática inclusiva implica considerar a criança como sujeito ativo e participativo. Na perspectiva do olhar para as diferenças da sala de aula, o conteúdo “educativo” acontece vinculado ao cuidar, pois, além de ser compreendida, a criança precisa sentir que pode contar com o adulto, que pode obter dedicação e afeto.

Um dos pontos que julgamos importante e que se apresenta no inventário das dificuldades das professoras do nosso estudo são as concepções que embasam as suas práticas, principalmente as concepções que têm de criança. Acreditamos

que este é um dos grandes, ou senão, o maior impedimento para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Para considerar as singularidades e diferenças da sala de aula, é essencial que as crianças sejam reconhecidas como atores sociais de pleno direito e com características específicas em função da sua totalidade. Nessa perspectiva, entendemos que esta nova concepção de criança permite a possibilidade de superação do conceito de criança como ser incapaz, escutando-as nas suas necessidades e interesses, legitimando sua identidade e seus valores.

O segundo princípio que evidenciamos está relacionado à pedagogia da participação e tem como base as noções de contribuição, valorização, flexibilidade e diferenciação. Entendemos que tal ideiação pedagógica favorece que a sala de aula se transforme numa comunidade de aprendizes (professores e crianças) num clima de cooperação e partilha. Deste modo, as crianças são incentivadas a participar nas tomadas de decisões relativas aos objetos e processos de aprendizagem, enquanto o professor é um guia que oferece ajuda as suas crianças, respeita o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada uma.

O terceiro princípio, da heterogeneidade, requer uma gestão da sala de aula em que o professor organiza o espaço e os materiais da sala, fornecendo o comando para as atividades ou ajudando materialmente as crianças em caso de necessidade, contemplando, também, momentos em que elas possam escolher a atividade a ser desenvolvida e conduzi-la livremente de acordo com as modalidades preferidas. Isso requer uma reorganização no cotidiano da sala de aula, tendo a heterogeneidade como o princípio norteador da prática. Portanto, a gestão da sala de aula deve prever eventos coletivos, individuais e de pequenos grupos, possibilitando uma vida mais cooperativa e integradora na diversidade, em que cada um pode se dar conta da possibilidade de aprender junto com os demais colegas, cujos ritmos e níveis não são os mesmos, aspecto que contribui para uma diminuição do controle do professor. Em síntese, a fim de atentar para as diferenças das crianças, a gestão da sala de aula requer do professor organizar os espaços, os tempos e os agrupamentos relacionados às suas propostas didáticas, sendo ele mesmo um mediador entre os conteúdos escolares e os que são apresentados pelas crianças.

O último princípio requer, ainda, um planejamento, em que as atividades tenham a criança como foco, contemplando os seus interesses, necessidades, ritmos, entre outros. Uma forma de viabilizar esta condição está nas atividades

diversificadas e projetos didáticos. As primeiras possibilitam o atendimento às diferenças individuais das crianças e a descentralização do papel do educador, situando a criança como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo de atividade diversificada e que potencializa o atendimento às diferenças são cantinhos, uma vez que os cantos são uma forma de organização da classe em que cada criança pode atuar com autonomia e escolher a atividade em função de suas necessidades e interesses.

Nosso estudo constatou que, na fase inicial da pesquisa, as práticas das professoras se apresentavam no sentido oposto aos princípios da educação inclusiva, ou seja, eram prioritariamente diretivas, centradas na lógica dos saberes e conhecimento da professora, dirigindo e supervisionando as atividades na sala de aula continuamente, impondo os ritmos e os tempos da aula. A organização da classe priorizava o grande grupo como forma de agrupamento mais usado pelas professoras para estruturar as suas atividades, exigindo que as crianças realizassem a mesma ação a tempo igual. A professora controlava os tempos sem considerar as necessidades e interesses das crianças, centrada totalmente na figura do educador.

As primeiras aproximações com as práticas pedagógicas das professoras nos permitiram mapear as possíveis razões que justificam a diretividade na condução do seu fazer pedagógico. Entre elas, destacamos:

- a) as concepções e as representações que as professores têm de criança como reprodutora de conhecimento;
- b) as crenças e concepções que subjazem a estas práticas partem do princípio de criança ideal, universal;
- c) suas práticas têm como base o modelo tradicional de educação, com um viés nos métodos e conteúdos orientados para preparação de aprendizagens instrumentais do ensino fundamental (escolarização da educação infantil);
- d) as práticas, algumas vezes, são marcadas pelas concepções assistencialistas e compensatórias, correspondendo ao tratamento

dado às crianças pequenas ao longo da história do atendimento à infância;

- e) a fragilidade na formação inicial, no que se refere aos cursos de formação para a educação infantil, que apresentam currículos compartimentalizados, voltados para a disciplina, distantes das práticas pedagógicas, o que dificulta uma mudança nas práticas
- f) a fragilidade na formação continuada e em serviço, sendo urgente a elaboração de políticas de formação continuada mediante as quais seja possível definir os tempos e as atividades a serem desenvolvidas, dentro da carga horária dos profissionais e na própria escola, conforme preconiza a LDBEN/96;
- g) ausência de conhecimento aprofundado sobre a infância, desenvolvimento infantil,
- h) por fim, as concepções e os modelos de ensino nos moldes diretivos se justificam também porque os professores são trabalhadores que passam anos dentro do seu espaço de trabalho, antes mesmo de iniciarem o seu percurso profissional. Essa convivência no ambiente escolar compõe grande parte dos seus conhecimentos sobre como ensinar, acerca de como os alunos aprendem e a respeito dos papéis dos professores.

Com respaldo neste diagnóstico, instalou-se o desafio de fomentar uma reflexão sobre o fazer pedagógico, com vistas a ajudá-las a perceber as concepções que abrigam as suas práticas.

Nas reflexões fomentadas durante a pesquisa, constatamos que as professoras foram desencadeando, gradativamente, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e as posturas didático-metodológicas desenvolvidas com as crianças, potencializando um crescimento no desenvolvimento profissional do professor. Desta forma, percebemos mudanças significativas no âmbito das atitudes de uma das professoras, Cecília, diante de uma criança com autismo. Primeiramente, o seu

discurso estava na órbita das lamentações e inquietações, por se achar despreparada para interagir com a criança. Ao longo da pesquisa, foi mudando a sua concepção perante o desafio de incluir uma criança com autismo no sistema regular de ensino. A experiência dessa professora teve consequências nas outras educadoras do nosso estudo, que, apesar de não terem naquele ano do acompanhamento colaborativo nenhuma criança com transtorno ou deficiência, elas afirmaram que, do ponto de vista do grupo, da aceitação e da convivência entre as crianças com e sem transtorno ou deficiência, a inclusão era possível. Elas afirmavam que se sentiam mais preparadas para receber uma criança *especial*, pois a experiência da colega e todas as ações do nosso estudo e da pesquisa GAD possibilitaram uma mudança de olhar.

No âmbito das práticas pedagógicas, constatamos resultados importantes que se referem às mudanças do fazer pedagógico das professoras na concretização de atividades e estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Este aspecto foi evidenciado durante o acompanhamento. Observamos, por exemplo, que as crianças não eram comunicadas sobre o desenvolvimento da aula, ou seja, não eram comunicadas sobre o que aconteceria durante o período em que estavam na escola. Sem a oportunidade de fazer escolhas, o pólo decisório situava-se do lado dos professores e adultos da escola. Com o decorrer da pesquisa, a fala das crianças passou a ser mais considerada na construção dos saberes e fazeres da escola.

Resultados significativos aparecem no âmbito das práticas pedagógicas, que apresentam uma ruptura com o modelo da gestão de sala até então predominante, que se caracterizava pela realização de uma mesma atividade com todos os alunos ao mesmo tempo. No decorrer da pesquisa, houve a incorporação de novas práticas que privilegiavam a diversificação das atividades, contemplando as diferenças da sala de aula.

A exemplo disso, citamos o desenvolvimento das atividades em cantinhos, algo que foi apresentado e discutido com o grupo, como um modo para atender e considerar a diversidade grupal. Esta mudança provocou respostas surpreendentes por parte das crianças.

É importante assinalar que tal proposta (cantinhos) não fazia parte do universo das práticas pedagógicas dos participantes do nosso estudo. A adesão e a incorporação a tal proposta acontecerem de forma gradual. As quatro professoras

mais receptivas à proposta iniciaram de imediato, enquanto outras duas se mostraram mais resistentes. A resistência foi vencida após a observação das práticas desenvolvidas pelas colegas. Desse modo, destacamos a relevância da metodologia do nosso estudo, ao privilegiar as trocas entre as professoras, possibilitando aprender com os pares.

Os resultados do nosso estudo revelaram que, das seis professoras da educação infantil, quatro delas (Cecília, Clarice, Cora e Raquel) apresentaram mudanças significativas nas suas práticas pedagógicas conforme já assinalamos. Duas (Marina e Adélia) se mantiveram, porém, resistentes às propostas inclusivas. É importante assinalar que o movimento da mudança ocorreu em tempos e intensidades distintas, considerando as singularidades e as diferenças de percursos de cada uma, de acordo com seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, o que explica esta variação entre as professoras; umas com maior disposição para inovar e investir nas práticas pedagógicas inclusivas; outras mais resistentes à mudança por insegurança e medo.

A resistência é uma atitude esperada perante o desafio de mudar práticas pedagógicas, uma vez que implica perdas e provoca desequilíbrio e desenvolvimento de sentimentos ambíguos nos atores principais do processo de mudança, pois exige uma mudança de concepções que embasam a prática, para recriar e reconstruir outras formas de pensar e agir. Esses sentimentos ambivalentes quando da concretização da mudança coexistem ao lado de dois aspectos aparentemente contraditórios: o avanço das professoras em direção a uma posição mais efetiva na mudança e um clima de desestabilização, com a retomada de questões, tanto do lado dos professores quanto dos pesquisadores.

Além desta justificativa, procuramos entender as razões que levaram à manutenção da resistência destes atores. A professora Marina iniciou a pesquisa com bastante envolvimento, participando de forma efetiva em todos os momentos da nossa intervenção. Fomos percebendo, todavia, uma mudança em relação ao seu envolvimento, pois foi gradativamente silenciando e, algumas vezes, revelava que a pesquisa era boa, mas, segundo ela, *faltava um doce*. Acreditamos que sua postura se justifica em função de alguns aspectos, dentre os quais destacamos, como o mais relevante, o fato de que esta professora exercia uma liderança no grupo, no sentido de planejar, orientar o trabalho. Com o desenvolvimento da pesquisa, as

demais professoras foram revelando mudanças no seu fazer pedagógico e assumindo uma atitude mais autônoma, conseqüentemente, Marina foi perdendo a liderança. Outro ponto que julgamos que se vincula à resistência e ao desinteresse desta professora foi a dificuldade em aceitar críticas a sua prática, que, muitas vezes, surgiam nos momentos da reunião da análise das práticas. Vale ressaltar que, na sua prática pedagógica, imperavam a diretividade e o autoritarismo, aspectos vinculados à pedagogia da transmissão.

Já a professora Adélia mostrou-se resistente desde o início da pesquisa. Aliás, a sua resistência era focada em uma das atividades da pesquisa, o momento da observação da sala de aula. Seu ingresso na referida proposta ocorreu dois meses após o seu início. Nos outros momentos, tinha uma participação e um envolvimento intensos, inclusive, analisava a prática das colegas, sendo uma das professoras que revelava mais conhecimento teórico sobre as práticas em questão. Do grupo de professoras, era a única que havia cursado a Graduação em uma universidade renomeada da Cidade, tendo também Especialização em Psicomotricidade. Nas reuniões de análise da prática, nos primeiros encontros, tinha uma postura agressiva e, nos momentos da nossa intervenção, sempre tinha algo a dizer, contrapondo-se a nossa fala. Na sala de aula com as crianças, tínhamos uma impressão de que *não olhava as crianças*, pareciam *invisíveis*, organizava o espaço e os materiais para a atividade e se mostrava alheia ao que ocorria na sala. Sua postura denotou uma falta de compromisso político com as crianças, com a profissão, inclusive era muito comum faltar ao trabalho, deixando as crianças sem aula, ou então mandava uma professora substituta.

Um aspecto importante que contribuiu para o envolvimento e mudança das práticas pedagógica desses atores foi a interação que esse tipo de pesquisa possibilitou. Destacamos, principalmente, o papel do acompanhamento colaborativo que favoreceu uma aproximação entre nós e as professoras e, gradativamente, fomos estabelecendo vínculos afetivos com e entre o grupo, permitindo que elas pudessem revelar seus medos, receios, angústias, os seus saberes e não saberes.

Com efeito, foi fundamental pensar a formação aliada ao acompanhamento das práticas, o que permitiu uma transposição didática de conhecimentos teóricos para o ambiente da sala de aula, articulado inseparavelmente da reflexão na e sobre a ação. A formação dos professores na perspectiva de uma escola inclusiva deve passar por esse percurso, e assim criar



situações específicas que comportam os docentes elaborar conhecimento novo, que possibilitem superar as barreiras e ampliar suas potencialidades e seus saberes em curso.

Em decorrência das intervenções desenvolvidas ao longo da pesquisa, constatamos um avanço das professoras, com vistas a se darem conta, em alguns momentos, das crenças e concepções que subjazem as suas práticas. Acreditamos que a metodologia do acompanhamento colaborativo possibilitou um movimento indicativo de mudança nesse aspecto.

Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa por meio do acompanhamento colaborativo foi, paulatinamente, provocando mudanças no pensar e no fazer pedagógico das professoras. Evidentemente, este processo ocorreu entre avanços e retrocessos, possibilitando algumas conquistas e aprendizados nos atores do nosso estudo. Estamos cientes de que as reuniões de análise da prática e aquelas ampliadas possibilitaram uma aprendizagem significativa, por terem como ponto de partida a prática profissional de cada uma, privilegiando suas experiências e considerando suas condições concretas de trabalho.

Consideramos que o acompanhamento permitiu mudanças significativas das professoras em relação às suas práticas e concepções ante as práticas pedagógicas inclusivas, dentre as quais evidenciamos: um movimento de evolução no desenvolvimento profissional das professoras; uma atitude mais reflexiva em relação à prática pedagógica e, conseqüentemente, maior conscientização do fazer pedagógico; uma atitude de maior aceitação e acolhimento por parte das professoras em relação as crianças com deficiência; a presença de estratégias que visavam ao desenvolvimento da autonomia das crianças; e a diversificação das práticas pedagógicas.

O acompanhamento colaborativo contribuiu sobremaneira para as mudanças nas práticas pedagógicas das professoras do nosso estudo, principalmente por ter possibilitado uma sensibilização e uma desequilíbrio – no sentido piagetiano – em algumas professoras. Como o desequilíbrio constitui um dos momentos de um processo de equilíbrio majorante, foi possível observar uma reestruturação, permitindo uma atitude mais reflexiva por parte das professoras.

Creemos que esta forma de acompanhamento tendo em vista a formação dos docentes propiciou também um mergulho das professoras em um

ambiente de aprendizagem. Desta forma, cada uma pôde expressar como um agente, construindo e reelaborando o seu aprendizado; incorporando novos conhecimentos na elaboração de situações de aprendizagem, o que revelou um processo de promoção da autonomia por parte das professoras.

Por fim, nessa dinâmica do acompanhamento, evocamos o papel do questionamento, que possibilitou às professoras do nosso estudo, num contexto predefinido de condução, e com um propósito de um conteúdo determinado, possibilitando uma reflexão sobre a sua prática.

Apesar das mudanças nas práticas pedagógicas provocadas ao longo da pesquisa, elas não foram suficientes para romper totalmente com as práticas diretivas. Cremos que isto se justifica pelo fato de que estas professoras não tinham clareza das teorias em que repousavam as suas práticas, sendo necessário um elemento externo que tivesse vivências de outras realidades e de modelos possíveis da gestão, para tornar evidentes as especificidades da modalidade participativa. Esse aspecto talvez possa ser explicado também pela dificuldade que temos em romper com modelos que vivenciamos durante longo tempo de formação e exercício da prática do magistério. Praticar o novo significa abrir mão de padrões muitas vezes cristalizados e que nos oferecem a segurança do saber-fazer. Então, construir novas práticas requer o desafio de buscar novos caminhos, muitas vezes sem saber quais são, trilhando a incerteza, mas também a alegria de novas descobertas, pela possibilidade de criar, recriar, construir ações que permitem maior valorização e satisfação do ato de ser professor.

Desse modo, o nosso papel foi efetivo nesse aspecto, uma vez que a formação docente na perspectiva socioconstrutivista para a elaboração do conhecimento ocorre pela mediação do outro na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, possibilitando o compartilhamento das experiências profissionais. Nossa mediação possibilitou uma reflexão da própria prática. Essa ideia da formação docente, com o objetivo de criar uma comunidade aprendente na escola, é algo ainda distante da prática dos participantes do nosso estudo. Assim, nos perguntamos: até que ponto as mudanças provocadas pelo nosso estudo são efetivas para ser mantida mediante a nossa saída da escola? Sabemos que mudar a prática pedagógica é algo complexo, pois requer mudanças das referências e das crenças que as fundamentam, necessitando de mediação e acompanhamento como suporte para a mudança, nas circunstâncias atuais da escola. Como mobilizar os

professores para refletir sua prática a fim de potencializar uma mudança, se não há tempo nem espaço para tal?

Entendemos que, para garantir uma formação de qualidade, é essencial que ela possa acontecer no seio da própria instituição, partindo das experiências concretas dos profissionais, e com apoio e orientação de um parceiro mais experiente, a fim de contribuir para uma reflexão e sistematização da prática. Para uma mudança efetiva na prática dos professores da educação infantil, pautada nos princípios inclusivos, é necessária uma reflexão permanente do seu fazer pedagógico, o que exige repensar a formação continuada no âmbito da escola, bem como o papel do professor como sujeito aprendente.

Ante o que expusemos, trazemos como recorte o aspecto do nosso estudo que provocou o maior impacto, tanto como pesquisadora, quanto como professora e pessoa: possibilitar a essas professoras, situando-as em circunstâncias de aprendizagem em que elas puderam aprender fazendo, errando, acertando, tomando decisões, levantando hipóteses, trocando ideias, argumentando, discutindo, resolvendo problemas. Esse processo nos possibilitou um exercício de escuta, bem como praticar teorias, conceitos e as concepções trabalhadas com as professoras sobre ensino e aprendizagem, concepção de criança e práticas pedagógicas que tenham como princípio as diferenças da sala de aula.

Ao finalizar esta Tese, registramos a compreensão de que, embora tenhamos manifestado, ao longo do texto, as aprendizagens conquistadas neste período de estudos, outras tantas estão "nas entrelinhas" da vida.

Expressamos a certeza de que a educação inclusiva traz como ensinamento fundamental o respeito às diferenças, elevando a diversidade a um parâmetro educativo de muita valia para a educação infantil e demais níveis de ensino. Ademais, nos ajudam a entender melhor o mundo e a necessidade de fomentar o respeito nos nossos relacionamentos, na aceitação e confronto baseados na ética solidária.

No dizer do poeta, "cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é". Hoje, ao terminarmos este trabalho, temos maior clareza de quem somos!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 1, n. 9, p.27-38, 1984.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANADON, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. São Paulo: [s.l.], 2005.

ANADON, Marta. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação**: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa. São Paulo, 2000. Mimeografado.

ANDRADE, Rosimeire. **A rotina da Pré-Escola na visão das Professoras, das Crianças e de suas Famílias**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARANTES, Valéria (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

BAPTISTA, Cláudio. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar**: um estudo sobre a subjetividade docente. 2009. 260 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BECHI, Egle; BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERBUBE, G.; TREMBLAU, G. **Une démarche d'autodéveloppement en pédagogie ouverte**. Victoriaville: Editions NHP, 1985.

BONALS, Joan. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. *In*: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professores. Campinas: Autores Associado, 2003.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de inclusão**: desarrollando el aprendizaje y la participación em lãs escuelas. Center for Studies on Inclusive Education. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério de Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994a.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, 1990a.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**: promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001a.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 88.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação e desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994c.

BRASIL. Ministério da Educação e desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. *In*: BICUDO, M. A.; SILVA JR., C. A. (Org.). **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**: Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. 2. ed. Brasília, 2006. 36 p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001d.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: documento de revisão da política nacional de educação especial. Brasília, 2008.

BUENO, J. G. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C.M. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artemed, 2001.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J. WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. **As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/.../As%20diferencas%20fazem%20diferenca...>>. Acesso em: 9 abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPELINNI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARMEM, M.; VIEIRA, A. M. A atenção à diversidade na educação infantil: os cantinhos. *In*: ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CASTORINA, José Antonio *et al.* **Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade profissional de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In*: CADERNO temático de formação II: educação infantil construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo. São Paulo: [s.l.], 2004.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Edições Asa, 1991.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système**. Paris: Le Seuil, 1977.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco dessa história. Fortaleza, 1998. Mimeografado.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.79-89, maio 1996.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Marina Célia Moraes. **Saberes essenciais ao educador da primeira infância**: uma reflexão na perspectiva dos seus protagonistas. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DOISE, W.; MUGNY, G. **Le développement social de V intelligence**. Paris: Interéditions, 1981.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber, 2006.

FARIAS, M. C. Q. **Família e escola**: uma parceria em busca da competência leitora e escritora de crianças da escola pública. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula**: desafios e possibilidades. 2008.170 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A educação infantil e o ensino fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. *In*: CRUZ, Sílvia Helena; PETRALANDA, Mônica. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Ed. UFC, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p.11-20, jan/abr. 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.



FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FISCHMANN, Roseli. Direitos humanos e educação. *In*: GIOVANNETTI, Andrea. (Org.). **60 Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**: conquista do Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 203-230.

FORMOSINHO, João; FORMOSINHO Júlia (Org.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

FOSNOT, Catherine Twomey (Org.). **Construtivismo**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Madalena (Org.). **Rotina**: construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. (Série Cadernos de Reflexão)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra**: dinâmicas da organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FULLAN, M. G. The new meaning of educational change. *In*: BAUER, A. M.; BROWN, G. M. **Adolescents and inclusion**: transforming secondary schools. Baltimore: Paul H. Brooks, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto: Porto Editora, 2001.

GARIBALDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. *In*: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professores. Campinas: Autores Associado, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIANGRECO, M. J.; CLONISTER, C.J.; DENNIS, R.E.; EDELMAN, S. W. Problem-solving methods to facilitate inclusive education. *In*: VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. (Edit.). **Restructuring for caring and effective education**. 2<sup>nd</sup> ed. Baltimore: Paul H Brookes, 2000. Chapter 11, p 293-327.

- GIARDINETTO, A., R. S. B. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.
- GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. *In*: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.
- GOMES, A. L. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou? Produção textual de alunos com síndrome de Down**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- GONZÁLEZ, José Antônio. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.
- IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.
- INEP. **Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>>. Acesso em: 5 maio 2009.
- INEP. **Censo escolar**: evolução de matrículas na educação especial - 1998 a 2006. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil>>. Acesso em: 9 abr. 2011.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Síntese de indicadores sociais 2009: coordenação de população e indicadores sociais. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 9 abr. 2011.

JESUS, D. M. *et al.* Formação continuada enquanto espaço de produção prática e científica. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE*, 6., 2004; *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPr, 2004.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 1.

JONNAERT, P. ; VANDER, Cecile Borght. **Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants**. Bruxelas: De Boeck Université, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAPPEL, Dolores B. As Crianças de 0 a 6 Anos no Contexto Sociodemográfico Nacional. *In: KRAMER, Sonia. Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 181-203.

KISHIMOTO, T. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In: MACHADO, M. L. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-115.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, Sônia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAFORTUNE, L., MARTIN, D.; DOUDIN, P-A. Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle. *In: LAFORTUNE, L. (dir.). Le questionnement en équipe-cycle: questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2004.

LAFORTUNE, L.; DEAUDELIN, C. **Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation**. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2001.

LAFORTUNE, L. **Questionnement comme moyen pour accompagner la mise en oeuvre du PFEQ Pour en savoir plus et théorisation émergente**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008.

LEITÃO, M. F. S. **Salas de pré-escola no município de Fortaleza: a professora e sua prática**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Cabral, 2008.

LINO, D.; VIEIRA, F. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida;

LUSTOSA, Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MACHADO, M. L. de A. A criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul/dez. 1999. Número especial.

MACHADO, M. L. de A. A educação infantil e sócio-interacismo. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, M. L. de A. **A formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós Graduação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MACHADO, P. C. **Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdo sobre questões curriculares**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MANTOAN, E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In*: ARANTES, V. A.; MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. E; ROPOLI, E.; SANTOS, M. T. C. **A Escola comum na perspectiva da educação inclusiva articulações com o atendimento educacional especializado**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2009. Fascículo 1.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-41.

MANTOAN, Maria Tereza. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA,

Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Luciana P. A diversidade da inclusão no processo pedagógico. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, 2005, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2005. p. 1-11.

MASCIOTRA, Domenico. **Un accompagnement compétent: une clé de réussite du renouveau pédagogique**. Document de travail, 2006. Disponível em: <[http://www.ore.ugami.ca/docs-des-membres/Masciotra/accompagne ment](http://www.ore.ugami.ca/docs-des-membres/Masciotra/accompagne%20ment)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

MEDINA REVILHA, A. La profesionalización del docente de educacion infantil. *In*: \_\_\_\_\_. **La formacion del profesorado para una nueva educacion infantil**. Madrid: Editorial Cincel, 1993. p. 13-35.

MELLO, A. L. R. **Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusiva**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

MELLO, Sueli. O mergulho no letramento, a partir da educação infantil. *In*: CADERNO Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo. São Paulo, 2004. p. 55.

MELO, C. M. N. Os **Gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MENDES, G. B. C. N. **Inclusão e docência na Educação Infantil**: um estudo de caso na perspectiva walloniana. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MESSINI, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, 225-233, nov. 2001.

MESTRES, M. M.; ONRUBIA, J. G. Desenvolvimento pessoal e educação. *In*: SALVADOR, C. C. *et al.* **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Piaget, 2003.  
MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo**: a multiplicação do talento humano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: Machado, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, C. O. C. **O que querem os professores ante a formação continuada**: itinerâncias, produção de sentidos e autoria nas narrativas docentes. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, K. S. **A Prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental do ensino fundamental para alunos com deficiência**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. A colaboração como sustentáculo da inclusão: uma perspectiva ecológico-construtivista. **Inclusão**, v. 2, p. 49-74, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PANIAGUA, Gema; PALÁCIOS, Jesús. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCAL, C; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Tradução Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. **Bulletin of the Menninger Clinic**, v. 26, n. 3, p.129-137, 1962.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artemed, 2007.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POULIN, J. R.; CLEARY-BACON, S. **Rapport de recherché sur une demarche d'intégration d'un enseignement differencié dans les classes de la communauté montagnaise de Mashteauiatsh**: rapport d'un recherché réalisée dans le cadre des activités du Consortium de recherché améridindiennes entre le Conseil des Montagains du Lac-Saint-Jean et l'Université du Québec à Chicoutimi. Québec: [s.n.], 2003.

POULIN, Jean Robert. Da formação a pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação continua dos professores. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL QUÉBEC, 1., 2005, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2006.

POULIN, Jean Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. *In*: FIGUEIREDO, Rita; BONETI, Lindomar; POULIN, Jean (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PROENÇA, M. A. de R. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p. 13-15, abr./jul., 2004.

PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA. **Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade**: relatório técnico de execução. Fortaleza, 2008.

ROCHA, E. C. A pedagogia e educação infantil. **Revista Ibero Americana de Educação**, Madrid, n. 2, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie22a03.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

ROCHA, Eloisa Candau. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.15, n.18, p.21-33, 1997.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada para professores universitários. *In*: TIBALLI, E.F.; CHAVES, M.S. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, M.C (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 67-78.

SACRISTÁN, G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. Sousa. **As tensões da modernidade**. Trabalho apresentado no Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas, 2001. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

SARMENTO, Manuel, P. A infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Ed.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCARPA, R. **Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1998.

SCHÖN, Donald. **A formação de professores como profissionais reflexivos**. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, Selene M. Penaforte. **A gestão para inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.) **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SMEDSLUND J. Les origines sociales de la décentration. *In*: BRESSON. F.; MONTMOLLIN, M. (Ed.). **Psychologie et épistémologie génétiques**. Paris: Dunod, 1966. p. 159-167.



- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- THURLER, Monica G.; PERRENOUD, Phillipe. **A escola e a mudança**. Lisboa: Escolar, 1994.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VASCONCELOS, Ana de Tereza Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa. Porto: Porto Editora, 2005.
- VASCONCELOS, Celso. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.
- VASCONCELOS, Vera; VALCINER, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- VIEIRA, Lígia. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.
- VINNEAU, R. Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. **Éducation et francophonie**, Québec, v. 30, n.2, p. 257-286, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WANG, M. C. **Adaptive education strategies**: building on diversity. Baltimore: P. H. Brookes, 2002.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Didática da educação infantil**. Rio de Janeiro: Porto, 2001.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – Modelo da ficha das questões para escolha da escola que participaria da pesquisa GAD**

#### **Modelo da ficha das questões para escolha da escola que participaria da pesquisa GAD**

- 1** Como você percebe a participação da escola nesse projeto de pesquisa?
  
- 2** Você deseja participar do projeto?
  
- 3** Como você imagina que poderia ser a sua participação no projeto?
  
- 4** Que dificuldades poderiam limitar o desenvolvimento do projeto da escola?

## ANEXO B - Escala de Competências do Professor

Universidade Federal do Ceará

Faculdade de Educação Projeto Gestão de Aprendizagem na Diversidade

Escola: D. Isabel Ferreira

Professora: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data da Aplicação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Aplicado por: \_\_\_\_\_

### Escala de Competências do Professor<sup>51</sup>

| ENSINO  | Nunca | Raramente | Às vezes | Sempre |
|---|-------|-----------|----------|--------|
| 1. Realiza as atividades considerando os objetivos do ensino e de aprendizagem e os conteúdos a serem ensinados       |       |           |          |        |
| 2. Organiza o espaço, o tempo e os agrupamentos dos alunos considerando os objetivos e os conteúdos a serem ensinados |       |           |          |        |
| 3. Organiza atividades que suscitam questionamentos por parte dos alunos  |       |           |          |        |
| 4. Apresenta atividades que mobilizam o interesse e a curiosidade dos alunos  |       |           |          |        |
| 5. Organiza atividades em que os alunos manifestam prazer e atenção durante sua realização                            |       |           |          |        |
| 6. Apresenta as atividades com dinamismo e entusiasmo   |       |           |          |        |
| 7. Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto aos alunos  |       |           |          |        |
| 8. Circula na sala para verificar se os alunos executam o que foi solicitado  |       |           |          |        |
| 9. Elabora de forma clara o que espera que os alunos façam em relação às atividades                                   |       |           |          |        |
| 10. Explicita de forma clara o que espera que os alunos façam em relação às atividades                                |       |           |          |        |
| 11. Utiliza um vocabulário claro e apropriado ao conteúdo ensinado  |       |           |          |        |
| 12. Utiliza um vocabulário claro e apropriado ao nível de compreensão dos alunos                                      |       |           |          |        |
| 13. Se expressa com entonação, ritmo e articulação adequada das palavras  |       |           |          |        |
| 14. Verifica se os alunos entenderam o que foi solicitado na atividade  |       |           |          |        |

<sup>51</sup> Instrumento elaborado pelo grupo de pesquisa "Gestão da Aprendizagem na Diversidade"- Universidade Federal do Ceará, 2006.

|   |       |           |          |        |
|---|-------|-----------|----------|--------|
| 15. Solicita a participação dos alunos independentemente dos seus níveis de aprendizagem                                  |       |           |          |        |
| 16. Verifica a participação dos alunos nas atividades independentemente dos níveis de aprendizagem                        |       |           |          |        |
| 17. Está atento às perguntas e aos comentários dos alunos   |       |           |          |        |
| 18. Responde as perguntas e as solicitações dos alunos  |       |           |          |        |
| 19. Estabelece diálogo com os alunos  |       |           |          |        |
| 20. Encoraja os alunos a realizarem as atividades   |       |           |          |        |
| 21. Encoraja os alunos a concluírem as atividades   |       |           |          |        |
| 22. Solicita que os alunos apresentem de forma oral ou escrita o que compreenderam dos conteúdos ensinados                |       |           |          |        |
| 23. Utiliza os resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem dos alunos para ajustar ações às necessidades detectadas |       |           |          |        |
| <b>GESTÃO DE CLASSE</b>   | Nunca | Raramente | Às vezes | Sempre |
| 24. Conhece e domina os conteúdos a serem ensinados e os relaciona com os seus respectivos objetivos de aprendizagem      |       |           |          |        |
| 25. Planeja atividades tendo como base o currículo da série em que atua   |       |           |          |        |
| 26. Desenvolve nas aulas o que foi planejado  |       |           |          |        |
| 27. Utiliza os recursos definidos no planejamento   |       |           |          |        |
| 28. Utiliza com segurança as estratégias didáticas  |       |           |          |        |
| 29. Utiliza materiais diversificados na aula  |       |           |          |        |
| 30. Organiza o material pedagógico e o disponibiliza de forma acessível aos alunos  |       |           |          |        |
| 31. Seleciona e utiliza materiais de acordo com o conteúdo ensinado   |       |           |          |        |
| 32. Utiliza os recursos da escola diversificando as atividades e potencializando o seu uso em diversas                    |       |           |          |        |
| 33. Utiliza os recursos materiais e pedagógicos da escola   |       |           |          |        |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| 34. Conhece e aproveita os recursos da comunidade como apoio à aula e à aprendizagem dos alunos                |  |  |  |  |
| 35. Utiliza os recursos da escola para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento |  |  |  |  |
| 36. Convida os pais a participarem das atividades da escola  |  |  |  |  |
| 37. Avalia as aprendizagens dos alunos   |  |  |  |  |
| 38. Corrige os trabalhos dos alunos  |  |  |  |  |
| 39. Avalia de forma coerente com o conteúdo e os objetivos desenvolvidos                                       |  |  |  |  |
| 40. Apresenta aos alunos os resultados das avaliações  |  |  |  |  |
| 41. Estabelece e explicita regras de convivência   |  |  |  |  |
| 42. Faz referência às regras de convivência quando ocorre uma transgressão                                     |  |  |  |  |
| 43. Faz ajustes quando necessário nas regras de convivência estabelecidas                                      |  |  |  |  |

## ANEXO C – Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas

### ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS

Versão 1 - Março 2007

4.1 Professora:

4.2 Nível escolar:

5 Pesquisador :

5.1 Data de observação:

---

Este questionário foi elaborado com a ajuda do instrumento de análise da prática pedagógica de Ghislaine Bérubé e de Ginette Tremblay, do instrumento de análise *Battery for adaptive Instruction* de Margaret C. Wang assim como das obras de Philippe Perroenud *Dix nouvelles compétences pour enseigner*.

Orientações a serem lidas antes de completar a escala

Com base na definição de diferenciação do ensino que se segue é o conjunto dos ajustamentos de ensino e da gestão de sala de aula cujo objetivo é respeitar as diferenças individuais e favorecer o êxito de cada um dos alunos em suas aprendizagens.

O ensino diferenciado requer formas diversificadas de intervenção. É uma questão do currículo que leva em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, que utiliza uma forma diversificada de avaliação e que aproveita as competências do grupo da sala de aula e de cada um dos membros que a integram. implica numa gestão flexível das regras de vida na sala de aula. Poulin (2002).

Considerando que segundo Poulin (2004) o ensino diferenciado implica:

#### CARACTERÍSTICAS DO ALUNO

- Respeito pelo estilo de aprendizado;
- Respeito pelo ritmo do aprendizado;
- Respeito pelo nível do desenvolvimento intelectual;
- Respeito pelas características do funcionamento cognitivo;
- Respeito pelo desenvolvimento afetivo-social.

#### CARACTERÍSTICAS DO ATO PEDAGÓGICO

- Ser fundamentado/baseado em uma diversidade dos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aula);
- Gerencia a programação tendo em conta, em simultâneo, os diferentes níveis de aprendizado;
- Favorece a responsabilização pelo próprio aluno de seus aprendizados;
- Coloca desafios à medida de cada aluno. Diversidade de modos de avaliação do aprendizado (somativo, como por exemplo em fim de ciclo, e formativa, em contexto natural);
- Respeito pela individualidade e utilização das forças do grupo;

- Gerir com sensatez e suavidade as regras de convivência, nomeadamente em tudo o que respeita à disciplina.

#### CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR

- SOUPLE – sensatez / firmeza
- Capaz de favorecer que o aluno assuma responsabilidades e autonomia
- Capaz de dialogar com os outros intervenientes da escola e com os pais

#### Escala

**Ausente** significa (a) o comportamento ou a atitude não se manifesta *ou ainda* (b) o dispositivo (meios empregados) não está presente quando deveria estar.

**Pouco** significa (a) o comportamento ou a atitude se manifesta raramente (ou se manifesta de forma inadequada) quando convém que esteja presente *ou ainda* (b) o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma inadequada ou incompleta.

**Parcialmente** significa (a) o comportamento ou a atitude se manifesta com uma frequência irregular (ou de forma parcialmente adequada) quando convém que esteja presente *ou ainda* (b) o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma parcialmente adequada ou parcialmente incompleta.

**Presente** significa (a) o comportamento ou a atitude se manifesta sempre (ou quase sempre) quando convém que esteja presente *ou ainda* (b) o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma adequada ou completa.



| A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM  | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|---|---------|-------|--------------|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor utiliza diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria. (O)* (a)**<br/>2: Variedade dos métodos de ensino</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos alunos. (O) (a)<br/>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor interage com os alunos a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo. (O) (a)<br/>2: Variedade dos métodos de ensino</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades se desenvolvem de diversas maneiras (O) (a).<br/>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor estabelece cotidianamente um programa de atividades que visa atender as necessidades individuais dos seus alunos (a)<br/>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas. (O) (a)<br/>5: Gestão e organização da classe</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor oferece a possibilidade do aluno planejar o momento de desenvolver suas atividades. (O) (a)<br/>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um aluno permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem. (O) (a)<br/>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor procede de tal maneira que os erros, assim como os obstáculos cognitivos, sejam percebidos como elementos favoráveis às aprendizagens. (a)<br/>8: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor estabelece com o aluno a seqüência de aprendizagem após a avaliação de suas produções. (a)<br/>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar as concepções e representações dos alunos. (O) (a)<br/>7: Interação entre professor e alunos</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor diversifica seus métodos de ensino. (O) (a) <ul style="list-style-type: none"> <li>Aula expositiva (O) (a)</li> <li>Demonstração (O) (a)</li> <li>Trabalhos práticos (O) (a)</li> <li>Debate (entre os alunos) (O) (a)</li> <li>Mobiliza os diferentes aspectos sensoriais da criança (O) (a)</li> <li>Monitoramento pelos colegas (O) (a)</li> <li>Aprendizagem cooperativa (O) (a)</li> <li>Aprendizagem por projetos (O) (a)</li> <li>Descoberta (O) (a)</li> <li>Situações problemas (O) (a)<br/>2: Variedade dos métodos de ensino</li> </ul> </li> </ul> | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Uma atividade que procede dos interesses dos alunos é encorajada mesmo quando não faz parte do programa escolar. (a)<br/>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |

(O) Refere-se a enunciados avaliados pelo professor e pelos pesquisadores durante um dia de aula.

(a) Refere-se a comportamentos ou atitudes do professor

| <b>A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b>   | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|---|---------|-------|--------------|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor elabora em colaboração com os alunos situações de aprendizagem a partir de acontecimentos que despertem seus interesses. (a)<br/>7: Interação entre professor e alunos</li> </ul>                    | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos trabalham em cooperação sob a supervisão do professor (O) (a)<br/>6: Interação entre os alunos</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor trabalha em cooperação com colegas da mesma série no planejamento e na elaboração das atividades. (a)<br/>9: Coordenação e colaboração entre os professores</li> </ul>                               | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <b>B) GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS</b>  | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem. (O) (a)<br/>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</li> </ul> | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor observa o aluno e o questiona acerca do procedimento de sua aprendizagem. (O) (a)<br/>8: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problema. (O) (a)<br/>8: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>                                | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor tenta compreender porque o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem e tenta encontrar meios de ultrapassá-las. (a)<br/>8: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>                                 | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor se interessa pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno, ele se apresenta como um recurso disponível. (O) (a)<br/>7: Interação entre professor e alunos</li> </ul>                              | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor é capaz de avaliar a evolução de cada aluno. (a)<br/>8: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A complexidade das tarefas muda de um aluno para um outro no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem. (O) (a)<br/>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Nas atividades de aprendizagem individual, a programação proposta ao aluno é estabelecida em função dos seus resultados. (a)<br/>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</li> </ul>                       | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos (O) (a)<br/>5: Gestão e organização da classe</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos. (O) (a)<br/>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</li> </ul>        | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>No caso de trabalho em equipe, o professor cria condições de aprendizagem que favorecem uma participação ativa de cada um dos membros da equipe. (O) (a)<br/>5: Gestão e organização da classe</li> </ul>        | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos. (O) (a)<br/>7: Interação entre professor e alunos</li> </ul>  | 1       | 2     | 3            | 4        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A avaliação formativa orienta o professor na sua prática pedagógica e na gestão da sala. (a)<br/>8: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>   | 1       | 2     | 3            | 4        |

| <b>A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b>   | Au<br>se<br>nt<br>e         | Po<br>uco | Par<br>cial<br>me<br>nte | Pre<br>sen<br>te |
|---|-----------------------------|-----------|--------------------------|------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Os progressos dos alunos nas diferentes atividades de aprendizagem são registradas nos instrumentos previstos para isto<sup>2</sup>.(O) (b)<sup>***</sup><br/>5: Gestão e organização da classe</li> </ul>                   | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências. (O) (b)<br/>5: Gestão e organização da classe</li> </ul>  | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor assegura que o relatório de aprendizagem expressa a aplicação pelo aluno de suas competências nos diferentes contextos, sobretudo na vida cotidiana. (O) (b)<br/>8: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>       | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor propõe situações de aprendizagem oferecendo desafios que incitam cada aluno a progredir, solicitando-o em sua zona de desenvolvimento proximal. (a)<br/><sup>2</sup>: Variedade dos métodos de ensino</li> </ul> | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor avalia as produções levando em conta as características do aluno assim como as condições de efetivação do trabalho. (a)<br/><sup>8</sup>: Avaliação das aprendizagens</li> </ul>                                 | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor estimula os alunos a se implicarem ativamente em um processo de auto-avaliação de suas aprendizagens (a)<br/><sup>4</sup>: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</li> </ul>                              | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor estimula os alunos a cooperarem na avaliação de seus resultados realizados pelos diferentes grupos.(a)<br/><sup>6</sup>: Interação entre os alunos</li> </ul>  | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>O professor elabora em cooperação com colegas da mesma série meios e instrumentos que possam ajudar na progressão das aprendizagens (a)<br/><sup>9</sup>: Coordenação e colaboração entre os professores</li> </ul>          | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| <b>C) CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO</b>  | A<br>u<br>s<br>e<br>nt<br>e | Po<br>uco | Par<br>cial<br>me<br>nte | Pre<br>sen<br>te |
| III) O professor modifica a organização da sala de aula em função das situações de aprendizagem e das necessidades dos alunos <sup>1</sup> .(a)<br><sup>5</sup> : Gestão e organização da classe  | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| Iç) Há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos. (O) (b)<br><sup>5</sup> : Gestão e organização da classe   | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| ç) Na sala de aula, várias atividades (2 ou mais) se desenvolvem simultaneamente <sup>1</sup> .(O) (a)<br><sup>5</sup> : Gestão e organização da classe   | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| çI) Os alunos se ajudam em suas atividades. (O) (a)<br><sup>6</sup> : Interação entre os alunos   | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| çII) Os alunos circulam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem. (O) (a)<br><sup>4</sup> : Centro de interesses e iniciativas dos alunos  | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| çIII) O material escolar é diversificado (manual, texto, ficha, livros de atividades, etc.). (O) (b)<br><sup>2</sup> : Variedade dos métodos de ensino  | 1                           | 2         | 3                        | 4                |
| IΞ) O material é facilmente acessível. (O) (b)<br><sup>5</sup> : Gestão e organização da classe   | 1                           | 2         | 3                        | 4                |

\* \*\*

(b) Refere-se a dispositivos ou meios utilizados pelo professor

| <b>A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b>  | Au<br>se<br>nt<br>e | Po<br>uco | Par<br>cial<br>me<br>nte | Pre<br>sen<br>te |
|--|---------------------|-----------|--------------------------|------------------|
| Ξ) As produções dos alunos são diversificadas. (O) (a)<br><small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞI) As produções do aluno são postas à disposição dos demais. (O) (b)<br><small>5: Gestão e organização da classe</small>  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞII) Ao longo do dia há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos. (O) (a)<br><small>5: Gestão e organização da classe</small>   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞIII) Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados. (O) (b)<br><small>5: Gestão e organização da classe</small>   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞIç) Cada um dos espaços destinados às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz. (O) (b)<br><small>5: Gestão e organização da classe</small>  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| Ξç) O material dedicado ao trabalho individual assim como ao trabalho em pequenos grupos é classificado de maneira sistemática. (O) (b)<br><small>5: Gestão e organização da classe</small>  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞçI) O professor utiliza interação entre os alunos como elemento de aprendizagem dos mesmos (O) (a)<br><small>6: Interação entre os alunos</small>   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞçII) Durante o dia, há períodos previstos a fim de permitir a cada um dos alunos avaliar seu procedimento de aprendizagem. (O) (a)<br><small>8: Avaliação das aprendizagens</small>   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞçIII) O professor encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem. (O) (a)<br><small>6: Interação entre os alunos</small>  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞIE) O professor coloca em ação múltiplos dispositivos de gestão da sala de aula (O) (b)<br><small>5: Gestão e organização da classe</small>   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞE) O professor assegura uma regulação ativa (remediação, apoio) ou proativa (micro-orientação em torno de diferentes tarefas e grupos) e regulações interativas em situações de aprendizagem. (a)<br><small>7: Interação entre professor e alunos</small>                     | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞEI) O professor trabalha em dados momentos a partir de agrupamentos de necessidades e, em outros momentos, de agrupamentos de projeto. (a)<br><small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞEII) O professor favorece a emergência de conflitos sociocognitivos entre os alunos e apóia o encaminhamento destes a fim de que tentem resolver estes conflitos de modo sociocognitivo e não estritamente relacional. (O) (a)<br><small>6: Interação entre os alunos</small> | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞEIII) O professor elabora atividades com diferentes níveis de complexidade, de modo que todos os alunos possam participar. (a)<br><small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small>   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞEIç) As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada aluno expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem (o) (a)<br><small>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</small>  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| ΞEç) O professor elabora em cooperação com os colegas da mesma série dispositivos de diferenciação. (a)<br><small>9: Coordenação e colaboração entre os professores</small>  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |

**D) IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO**

|                                 |                   |                                  |                                  |
|---------------------------------|-------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| A<br>u<br>s<br>e<br>n<br>t<br>e | Po<br>u<br>c<br>o | Pa<br>r<br>ci<br>al<br>me<br>nte | Pr<br>e<br>s<br>e<br>n<br>t<br>e |
|---------------------------------|-------------------|----------------------------------|----------------------------------|

| A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM  | Au<br>se<br>nt<br>e | Po<br>uco | Par<br>cial<br>me<br>nte | Pre<br>sen<br>te |
|---|---------------------|-----------|--------------------------|------------------|
| • Os alunos manipulam o material, por se mesmos. (O) (a)<br>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O aluno utiliza de maneira inovadora o material em função do seus centros de interesse. (a)<br>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor encoraja a implicação do aluno no planejamento e na realização de atividades de aprendizagem (plano de trabalho, organização, horário, conteúdo, etc.). (a)<br>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • As tarefas não são sempre corrigidas pelo professor.(a)<br>8: Avaliação das aprendizagens   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor ajuda freqüentemente cada um dos seus alunos a se auto-avaliarem depois de uma atividade de aprendizagem.(a)<br>8: Avaliação das aprendizagens  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o encaminhamento de aprendizagem (a)<br>8: Avaliação das aprendizagens  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula (a)<br>5: Gestão e organização da classe  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O aluno, sem consultar o professor, dispõe das informações necessárias sobre o material que ele deve utilizar para realizar as tarefas.(O) (b)<br>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos                          | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • Os alunos sabem das conseqüências de não respeitar um planejamento. (a)<br>5: Gestão e organização da classe  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor discute com os alunos seus planos de trabalho ou seus projetos.(a)<br>7: Interação entre professor e alunos   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor explica claramente suas expectativas aos alunos. (O) (a)<br>7: Interação entre professor e alunos   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • Cada aluno sabe como utilizar sua programação individual. (O) (b)<br>5: Gestão e organização da classe  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • Os alunos sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia.(O) (a)<br>5: Gestão e organização da classe   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • Os alunos colaboram com o professor na elaboração de sua programação. (a)<br>1: Planejamento das atividades de aprendizagem   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor reforça no aluno o seu desejo de explorar e aprofundar questões de seu interesse pessoal. (a)<br>7: Interação entre professor e alunos  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • As situações de aprendizagem propostas favorecem a transferência de competência em diversos contextos. (O) (a)<br>1: Planejamento das atividades de aprendizagem  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor oferece diferentes opções de atividades. (O) (a)<br>2: Variedade dos métodos de ensino  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor encoraja o aluno a fazer projetos. (a)<br>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • Existem momentos nos quais são avaliados a compreensão e o sentido que os alunos atribuem as atividades programadas. (O) (a)<br>8: Avaliação das aprendizagens  | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor encoraja as diferentes possibilidades de expressão dos alunos durante a apresentação dos trabalhos. (O) (a)<br>3: Estilos e ritmo de aprendizagem   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |
| • O professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos. (O) (a)<br>6: Interação entre os alunos   | 1                   | 2         | 3                        | 4                |

| A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|--|---------|-------|--------------|----------|
|--|---------|-------|--------------|----------|

- O professor participa de projetos pedagógicos que implicam na colaboração entre alunos de diferentes classes. (a)

<sup>9</sup>: Coordenação e colaboração entre os professores

## **ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM**

- 7 Será que uma atividade surgida do interesse dos alunos é encorajada, mesmo se ela não faz parte do programa escolar?

---



---

- Após a avaliação das produções, o que é que você estabelece com o aluno na continuidade do encaminhamento de aprendizagem?

---



---



---

- Será que você constroe suas situações de aprendizagem a partir de ocasiões, dos interesses dos alunos ou aproveitando-se de eventos?

---



---



---

### **GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS**

- Será que você propõe situações que oferecem desafios que encorajam cada aluno a progredir solicitando-o na sua zona de desenvolvimento proximal?

---



---



---

- Será que você leva em conta as características do aluno e as condições de efetivação do trabalho quando você está avaliando as produções?

---



---

### **CONCEBER E DESENVOLVER DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO**

- Será que há tempo reservado para o trabalho individual, o trabalho em pequenos ou grandes grupos ao longo do dia?

---



---

### **IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E SEU TRABALHO**

- Será que seus alunos continuam a trabalhar, mesmo quando eles estão esperando ajuda da sua parte?

---



---

- Existem encontros (conselho de classe, outros) nos quais é possível gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão ao seu trabalho?

---



---

## **ANEXO D – Questões norteadoras da entrevista do grupo focal**

**Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação**  
**Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade**  
**Escola Municipal Isabel Ferreira**  
**Grupo focal**

Questão 1 – Quais as principais razões pelas quais vocês se engajaram na pesquisa?

Questão 02 – Vocês consideram que esta pesquisa influenciou em algumas mudanças na escola ? Se sim, quais ? Se não, por quê ? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança.

Questão 3 – Vocês Observaram nas suas atitudes em relação aos alunos – alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos com deficiência ou dificuldades de comportamento e também ao alunos normais – alguma mudança que vocês poderiam associar a participação nesta pesquisa. Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança.

Questão 4 – Vocês Observaram mudanças nas suas práticas pedagógicas e na organização do trabalho no interior e no exterior da classe que vocês poderiam associar a participação nesta pesquisa – se sim, quais foram essas mudanças. Identifique os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança.

Questão 5 – Vocês consideram que houve mudança no processo de aprendizagem de seus alunos – Se sim essa mudança poderia ser associada ao fato que vocês participaram desta pesquisa. Expliquem.

Questão 6 – Vocês consideram que esta pesquisa influenciou a sua compreensão sobre o ensino em contexto de inclusão? De que maneira e através de que?

Questão 7 – Para as professoras acompanhadas, o que vocês acham do novo modelo de acompanhamento na escola?