

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

INCLUSÃO, O OLHAR QUE ENSINA: O MOVIMENTO DA MUDANÇA E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

FRANCISCA GENY LUSTOSA

**FORTALEZA
2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

INCLUSÃO, O OLHAR QUE ENSINA: O MOVIMENTO DA MUDANÇA E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo (PhD)

**FORTALEZA
2009**

"Lecturis saltem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

L989i

Lustosa, Francisca Geny.

Inclusão, o olhar que ensina [manuscrito] : o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa / por Francisca Geny Lustosa. – 2009. 293f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 13/04/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rita Vieira de Figueiredo.

Inclui bibliografia.

1-INCLUSÃO ESCOLAR. 2-PROFESSORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES – FORTALEZA(CE). 3-PRÁTICA DE ENSINO – FORTALEZA(CE).4-AMBIENTE DE SALA DE AULA – FORTALEZA(CE).5-PROFESSORES E ALUNOS– FORTALEZA(CE). I- Figueiredo, Rita Vieira de, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.9046098131

44/09

INCLUSÃO, O OLHAR QUE ENSINA: O MOVIMENTO DA MUDANÇA E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Elisa Anadon (PhD)

Prof. Dr. Jacques Therrien (PhD)

Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão

Prof. Dr. Jean Robert Poulin (PhD)

Profa. Dra. Rita Vieira de Figueiredo (PhD) (Presidente)

AGRADECIMENTOS

Saber reconhecer e saber agradecer é uma assinatura da alma. (Freitas, 2002, p.20).

Agradecer, nesse momento, é mais uma oportunidade de publicizar a todas as pessoas com quem partilho a vida e com as quais tenho uma dívida enorme de gratidão, em especial, aqueles que colaboraram diretamente para tornar possível, do ponto de vista objetivo e subjetivo, esse trabalho.

A Deus que em sua infinita bondade, me fortaleceu e me permitiu prosseguir, diante de todas as dificuldades vivenciadas nesse percurso.

Ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC, pela oportunidade oferecida para a realização deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a realização da pesquisa.

À professora Rita Vieira de Figueiredo, educadora e pesquisadora competente, por quem nutro grandiosa admiração e carinho; com você aprendemos sempre a “ser mais”... Obrigada pela orientação acadêmica, pelas expectativas e pelo exemplo.

Aos professores examinadores desse estudo, Vanda Leitão, Jacques Therrien, Jean-Robert Poulin e Marta Anadon, me sinto honrada em tê-los como avaliadores desse trabalho, configurando por mais uma oportunidade de aprender com suas contribuições, para além de suas aulas, textos e palestras.

Ao professor Jean-Robert Poulin, a quem esse estudo deve muito do ponto de vista metodológico, obrigada pela parceria e pela construção do “modelo” de acompanhamento socioconstrutivista e em especial pela sabia orientação nas teóricas dessa pesquisa.

Às educadoras e demais profissionais da Escola Municipal Isabel Ferreira, que protagonizaram comigo o trabalho cotidiano de investigação que resultou nesta tese. Obrigada por aceitarem tal proposta, que tantas inquietações e “desestabilizações” produziram em suas vidas pessoais e profissionais. Obrigada pela disponibilidade ao “novo” e a mudança. A vocês, meu respeito, admiração e minha mais sincera gratidão.

A todos os integrantes do grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade/UFC pelas trocas e partilha de saberes e por todo trabalho que realizamos juntos ao longo desses anos.

À amiga Claudiana Melo, a quem não tenho palavras para agradecer toda amizade e dedicação. Obrigada por sua generosidade, abdicção e companheirismo. Nesse percurso, você muitas vezes me viu chorar; hoje, divido com você essa conquista!

A Awas, pela convivência amigável e ao desejo nutrido de que esse tempo de trabalho intenso na escrita da tese acabasse para voltarmos a compartilhar com o nosso grupo de novo a vida. Obrigada pelo apoio e incentivo.

A minha mãe e meus filhos pela paciência com as ausências em compromissos existenciais importantes e pela atenção e carinho sempre presentes.

As minhas irmãs, Márcia Gardênia, Anita Lustosa e Gessilaide Lustosa, obrigada pelo carinho desvelado, apoio incondicional e por tudo que vivemos juntas.

A Alex Soares Santos, por preencher de romance e poesia minha vida e, particularmente, pelas contribuições quanto à normatização do texto.

A Aldenes Escóssio, pela atenção e carinho nos cuidados dos nossos filhos, possibilitando assim minha dedicação integral aos estudos acadêmicos.

A Gustavo Bezerril, pela amizade duradoura e sincera. Alegro-me saber que contigo posso sempre contar.

A Gilberto Machado, pela amizade construída no percurso acadêmico do doutorado; pela oportunidade de transformarmos encontro em encanto.

A Sandra Helena, pela paciência na convivência do dia-a-dia, por todas as vezes, inúmeras vezes, que organizou meus materiais de trabalho, meus livros e os diários de dados desta pesquisa.

A professora Juraci Maia Cavalcante, ser humano admirável, cuja sapiência não é obstáculo para a sensibilidade. Obrigada por fazer desta aluna uma amiga.

Ao professor Vianney Mesquita, pela revisão ortográfica do texto.

Ao professor Nicolino Trompieri, pelo auxílio imprescindível com os dados estatísticos desse estudo, a quem sou muito grata pelas longas aulas “particulares” de estatística, bem como por todos os cafés e cigarros que compartilhamos.

A todos o meu muito obrigada!

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Alexandre e
Alisson - o melhor de mim;
por encherem de luz e de alegria a minha vida;

À minha mãe, Iláide Vieira,
que muito me orgulha por sua sabedoria,
coragem e integridade;

À minha Boboi (avó - In memoriam),
pela relação de amor que nos permitimos viver,
tão intensa, que ainda é presente.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem à diversidade de todos os alunos, favorecendo a inclusão no sistema comum de ensino, notadamente, daqueles com deficiência. O quadro teórico-conceitual desse estudo contemplou quatro pilares de referência, agrupado nas discussões sobre inclusão (AINCOW; BOOTH, 2000; MANTOAN, 2002; FIGUEIREDO, 2008; MITTLER, 2003. POULIN, 2006); Prática pedagógica (ZABALLA, 1995; MERRIEU, 2006) formação e profissionalização docente (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002), Teoria da Mudança (CROZIER; FRIEDBERG, 1997; GIL, 2001; FARIAS, 2006, FULLAN, 2009). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação do tipo colaborativa, caracterizada pela co-construção de ações entre a pesquisadora e oito professoras do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. O estudo desenvolvido, no período de agosto de 2005 a fevereiro de 2008, implementou sistemáticas ações de formação e acompanhamento sócio-construtivista das práticas pedagógicas das professoras, sediada na perspectiva da ação-reflexão-ação. Os resultados desse estudo evidenciaram que investimentos na reorganização do espaço escolar, no apoio pedagógico às professoras, nas ações de atenção às crianças e às suas especificidades, se reverteram em melhor acolhimento e atendimento a todos os alunos. Assim, a escola *lócus* de realização dessa pesquisa, passou a se organizar em suas ações pedagógicas para atender a diversidade dos alunos. A investigação revelou particularmente que, o ensino diversificado é via e recurso que possibilita um melhor atendimento às necessidades e especificidades de ritmos, estilos de aprendizagem e de diferentes níveis conceituais dos alunos. Em relação às práticas pedagógicas, as principais mudanças procedidas pelas professoras, a partir da intervenção realizada, se localizaram nas formas de organização e gestão da classe, na proposição cada vez maior de atividades diversificadas e diferenciadas, na adoção da pedagogia de projetos e na implementação dos princípios da aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, destacamos que a cooperação entre pares se revelou importante no trabalho destinado a alunos com deficiência ou com acentuadas dificuldades de aprendizagem, por apresentar-se como forma de apoio às necessidades desses alunos. A incorporação na prática pedagógica das professoras dos aspectos acima citados produziram aulas mais significativas e criativas e uma maior autonomia e interação entre as crianças. Por fim, situamos que a experiência dessa pesquisa (re)afirma que o paradigma da educação inclusiva é possível de se realizar.

Palavras chaves: Educação inclusiva, prática pedagógica, pesquisa-ação colaborativa

ABSTRACT

Inclusion, A look that teaches: the movements of a change and the transformation of teaching practices in the context of a action-research.

This research has the purpose of investigating the aspects involved in the acquiring and development of pedagogical practices that should fulfill the needs of the diversity of all students, favoring a inclusion into the common teaching system, noticeably, for those with some kind of impairment. The concept-theoretical frame of this study contemplated four referential pillars, clustered in the discussions about inclusion (AINCOW; BOOTH, 2000; MANTOAN, 2002; FIGUEIREDO, 2008; MITTLER, 2003. POULIN, 2006); A Pedagogical Practice - (ZABALLA, 1995; MERRIEU, 2006) teachers formation and profesionalization (SCHÖN, TARDIF, NÓVOA, PERRENOUD), The Changing Theory (CROZIER; FRIEDBERG, 1997; GIL, 2001; FARIAS, 2006, FULLAN, 2009). The methodology used was a action-research of the colaborative type, characterized by co-construction between the researcher and eight teachers from an elementary school at a municipal public school in Fortaleza. The study carried out, in the period between August 2005 and February 2008, set systematical actions in the teachers' formation and the socio-constructivist pedagogical practices, based on the perspective of a action-thinking-action. The results of this study have highlighted that investments in the reorganization of the schooling space, in the pedagogical support - the teachers, in the attention actions – the children and their specificities, have turned into better caring and serving to all students. Thus, the school, *locus* to the realization fo this research, started to organize itself in their pedagogical actions to serve the diversity of their students. The investigation revealed mainly, that a differentiated teaching, that is , the development of strategies in the teching differentiation is feasible and it is a resource that allows a better understanding of the needs and specificities of rhythms, learning styles and the different conceptual levels of students. Regarding the pedagogical practices, the main changes set by the teachers, at the intervention carried out, were in the form of class organization and management, proposing even greater different and diverse activities, in the adoption of project pedagogies and in the setting of principles of cooperative learning. Thus, we point out that cooperation between pairs have proved important at the work targetting students with impairment or with visible learning difficulties, by being a way to support the needs of such students. The add up to the pedagogical practices of the teachers afore mentioned have produced more meaningful and creative classes and a greater autonomy as well as interaction among the children. We state that the experience of this research (re)assures that the paradygm of inclusive education is possible to achieve.

Key words – Inclusive education, pedagogical practice, colaborative action-research.

RESUMÉ

Inclusion, le regard qui enseigne: Le mouvement du changement et la transformation des pratiques pédagogiques dans le contexte d'une recherche-action.

Cette recherche a eu pour but fouiller les aspects engagés dans appropriation et dans le développement des pratiques pédagogiques que répondent à la diversité de tous les élèves, en favorisant l'inclusion dans le système commun d'enseignement, nettement, de ces qui présentent une déficience. Le tableau théorique-conceptuel de cette étude a contemplé quatre piliers de référence, en rassemblant dans les discussions sur l'inclusion : (AINCOW; BOOTH, 2000; MANTOAN, 2002; FIGUEIREDO, 2008; MITTLER, 2003. POULIN, 2006); - Pratique pédagogique. Prática pedagógica (ZABALLA, 1995; MERRIEU, 2006) Formation et professionnalisation enseignant. Formação e profissionalização docente (SCHÖN, TARDIF, NÓVOA, PERRENOUD), Théorie du changement. Teoria da Mudança (CROZIER; FRIEDBERG, 1997; GIL, 2001; FARIAS, 2006, FULLAN, 2009). La méthodologie employée a été la recherche-action du type collaborationniste, caractérisée par la co-construction des actions entre le chercheur et huit professeurs de l'école primaire d'une école publique de la mairie de Fortaleza. L'étude développée, dans la période d'août 2005 à février 2008, a inséré des actions systématiques de formation et suivi socio-constructives des pratiques pédagogiques des professeurs, siégé dans la perspective de l'action-réflexion-action. Les résultats de cette étude a accentué que des investissements dans la reorganisation de l'espace de l'école, dans le soutien pédagogique aux professeurs, dans les actions d'attention aux enfants et leurs spécificités, entraînent un meilleur accueil et réponse à tous les élèves. De cette façon, l'école *locus* de réalisation de cette recherche, passe à s'organiser dans ses actions pédagogiques pour répondre à la diversité de ses élèves. La recherche a montré particulièrement que, l'enseignement différencié, ou soit, le développement des stratégies de différenciation de l'enseignement est le chemin et la source qui rend possible une meilleure réponse aux besoins et aux spécificités des ritmes, styles d'apprentissage et des différents niveaux conceptuels des élèves. Par rapport les pratiques les principaux changements procédés par les professeurs, à partir de l'intervention réalisée, se sont situés dans les formes de l'organisation et de la gestion de la salle de classe, dans la proposition encore plus grande des activités diversifiées et différenciées, dans l'usage de la pédagogie des projets et dans l'implémentation des principes d'apprentissage collaborationniste. Dans ce sens, on accentue que la collaboration entre les pairs s'est montrée importante dans Le travail destiné aux élèves déficients ou qui présentaient des importantes difficultés d'apprentissage, une fois qui fonctionnait comme une façon de soutien devant les besoins de ces élèves. L'incorporation dans la pratique pédagogique des professeurs des aspects montrés au-dessus ont produit des cours plus significatifs et créatifs et une plus grande autonomie et interaction entre les enfants. Pour finir, nous situons que l'expérience de cette recherche réaffirme que le paradigme de l'éducation de l'inclusion est possible d'être réalisée.

Mots-clés: Éducation d'inclusion, pratique pédagogique, recherche-action collaborationniste.

LISTA DE GRÁFICOS

Nº 01: MÉDIA GLOBAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PERFIL DAS PROFESSORAS - PESQUISADORA).....	231
Nº 02: MÉDIA GLOBAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA)	234
Nº 03: MÉDIAS GLOBAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO AS DIMENSÕES - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA)	235
Nº 04: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO EIXOS DIDÁTICOS - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA)	236
Nº 05: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO).....	239
Nº 06: MÉDIAS GLOBAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO AS DIMENSÕES - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO)	240
Nº 07: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO EIXOS-DIDÁTICOS- COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO).....	241
Nº 08: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTOAVALIAÇÃO).....	244
Nº 09: MÉDIAS GLOBAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO AS DIMENSÕES - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTOAVALIAÇÃO).....	245
Nº 10: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO EIXOS-DIDÁTICOS - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTO-AVALIAÇÃO).....	246

LISTA DE TABELAS

Nº 01: IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS INCLUÍDOS POR NÍVEL ESCOLAR E TURNO, SEGUNDO DADOS DAS PROFESSORAS	76
Nº 02: DEMONSTRATIVO DO SISTEMA DE RODÍZIO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO COM OS GRUPOS DE PROFESSORAS (MENSAL) – 1º MOMENTO DO ACOMPANHAMENTO SÓCIOCONSTRUVISTA	90
Nº 03: CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS DAS MÉDIAS DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS DE BASE À DOCÊNCIA (CONJUNTO DAS PROFESSORAS DA ESCOLA-AUTOAVALIAÇÃO).....	133
Nº 04: COMPARATIVO DOS RESULTADOS DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS DE BASE À DOCÊNCIA (MÉDIAS DAS PROFESSORAS ACOMPANHADAS E MÉDIAS DO CONJUNTO DAS PROFESSORAS DA ESCOLA- AUTOAVALIAÇÃO).....	134
Nº 05: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DAS MÉDIAS DA ESCALA DE COMPETÊNCIA DE BASE (PROFESSORAS E PESQUISADORA).....	134
Nº 06: PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM (PÓS-TESTE).....	155
Nº 07: VARIEDADE DE MÉTODOS DE ENSINO.....	175
Nº 08: ESTILOS E RITMOS DE APRENDIZAGEM	192
Nº 09: CENTROS DE INTERESSE DOS ALUNOS.....	196
Nº 10: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA (PÓS-TESTE) - EIXO GESTÃO DA SALA DE AULA.....	209
Nº 11: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA (PÓS-TESTE) - EIXO INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS	220
Nº 12: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - EIXO DIDÁTICO INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS.....	222
Nº 13: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA EIXO DIDÁTICO AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	228
Nº 14: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE DE CADA PROFESSORA (PESQUISADORA).....	232
Nº 15: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA).....	233
Nº 16: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO).....	238
Nº 17: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA -RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTOAVALIAÇÃO).....	243

LISTA DE FOTOS

Foto 01: Professora Ruth na narração de história.	160
Foto 02: Professora Ester em momento de narração de história.....	162
Foto 03: Cantinho verde.....	167
Foto 04: Estudo do conteúdo com experimentação (momento de conversa inicial e preparação da atividade)	168
Foto 05: Estudo do conteúdo com experimentação	169
Foto 06: Aula sobre minhocas.	169
Foto 07: Estudo sobre as minhocas na área livre da escola.....	170
Foto 08: Ítalo em estudo sobre as minhocas (sala da professora Ester).....	170
Foto 09: Preparação da maquete após a visita feita a Sabiaguabá para observação do ecossistema dessa área.	171
Foto 10: Montagem coletiva da Maquete.....	171
Foto 11: Montagem coletiva da Maquete com a mediação da professora.....	172
Foto 12: Maquete pronta	172
Foto 13: Atividade de cantinhos na sala da professora Ester	188
Foto 14: Professora na mediação com a aluna Lourdes que tem Síndrome de Down.	190
Foto 15: Agrupamentos simultâneos dos alunos na sala de aula.	206
Foto 16: Preparação da Horta da Escola.	207
Foto 17: Visita à Exposição “Miró Mirabolante” no Centro de Convenções – Fortaleza/CE.....	208
Foto 18: Aula em um supermercado da cidade – Fortaleza/CE.....	208
Foto 19: Atividade cooperativa/aluno com deficiência intelectual se beneficiando da tutoria	214
Foto 20: Atividade de leitura e escrita (texto fatiado) em que se monta coletivamente o texto distribuído em tarjetas. Nos subgrupos, alunos dos distintos níveis de aprendizagem	215
Foto 21: Agrupamentos simultâneos dos alunos na sala de aula	215
Foto 22: Ação avaliativa em leitura e escrita	227
Foto 23: Ação avaliativa dos alunos da escola (categorização, análise e registros das avaliações)	228

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA.....	21
2.1 Educação inclusiva: aparatos legais e conhecimentos científicos que garantem os direitos educacionais de alunos com deficiência.....	21
2.2 O cenário contemporâneo e a problemática da inclusão nos espaços escolares	29
3 QUADRO TEÓRICO: OS PILARES DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE	33
3.1 A inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema comum de ensino como perspectiva de construção de saberes e de novas práticas políticas, sociais e pedagógicas	33
3.1.1 Os saberes como mobilizadores do agir docente	39
3.2 Fundamentos epistemológicos da prática pedagógica: limites e possibilidades da ação docente que potencialize a inclusão nos contextos escolares	42
3.2.1 Organização e princípios do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e sala de aula	44
3.2.2 Mudanças na gestão e organização do ensino e a profissionalização docente para o atendimento à diversidade.....	49
3.3 Inovação e mudança como campo de estudo e fundamentação de pesquisas na Educação	51
3.3.1 Os sentidos da inovação: pluralidade de um conceito.....	58
4 ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO: APROXIMAÇÕES, ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	63
4.1 Abordagem do estudo: conceitos e características da pesquisa-ação colaborativa.....	63
4.2 O desenho metodológico e a constituição da pesquisa.....	69
4.2.1 A fase exploratória: elementos e acontecimentos iniciais do estudo exploratório do campo de investigação	70
4.2.2 A Escola Isabel Ferreira como <i>locus</i> da pesquisa	74
4.3 O diagnóstico da escola construído no modelo colaborativo.....	78
4.4 O acompanhamento das práticas pedagógicas e as intervenções realizadas pela pesquisa-ação colaborativa no cotidiano da escola e das salas de aula	80
4.4.1 Acompanhamento individualizado das práticas pedagógicas – modelo desenvolvido no ano de 2006, envolvendo quatro professoras.....	82
4.4.2 Acompanhamento sócio-construtivista de observação-reflexão-reconstrução de práticas pedagógicas – modelo desenvolvido no ano de 2007	84
5 A VIVÊNCIA DA PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA E NA CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PERMANÊNCIAS, RESISTÊNCIAS, DESEJOS E NEGAÇÕES DE MUDANÇAS.....	105
5.1 Condicionantes organizacionais e de estrutura política que limitam uma educação de qualidade e a mudança no contexto educacional	106

5.2 As transformações no espaço e nas interações sociais no contexto da escola: a busca da co-participação nas tomadas de decisões	115
5.3 A organização do espaço escolar e sua natureza pedagógica materializada.....	120
5.3.1 As professoras e o engajamento nas propostas de mudança da pesquisa-ação colaborativa	124
5.3.2 A percepção inicial das professoras sobre as práticas que desenvolviam, na perspectiva das competências de base à docência	132
6 TRANSFORMAÇÕES NA SALA DE AULA E NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE	144
6.1 As práticas pedagógicas e o trabalho didático na perspectiva inclusiva.....	147
6.1.1. Planejamento das atividades de aprendizagem: gênese da aula	148
6.1.2 Variedade dos métodos de ensino: arquitetura da aula.....	158
6.1.3 Atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos: epistême de caminhos iguais e singularidades diferentes	177
6.1.4 Trabalho com centros de interesse e iniciativa dos alunos	194
6.1.5 Gestão da sala de aula: “orquestramento” da prática pedagógica	198
6.1.6. Interação com os alunos e entre professores e alunos	211
6.1.7 Avaliação: a culminância do processo.....	223
6.1.8 Breves considerações sobre o perfil das práticas pedagógicas das professoras em face das mudanças realizadas	230
7 ANÁLISE ESTATÍSTICA DA ESCALA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS EM SALA DE AULA	238
7.1 Análise do primeiro conjunto de médias: resultados da pesquisadora	239
7.2 Análise do segundo conjunto de médias: resultados do observador externo.....	246
7.3 Análise do terceiro conjunto de médias: resultados da autoavaliação das professoras	250
8 O QUE ENSINAMOS E O QUE APRENDEMOS COM A PESQUISA	256
REFERÊNCIAS	263
APÊNDICE	271

1 INTRODUÇÃO

[...] quando me ocorre examinar e reexaminar cuidadosamente os mesmos temas, retornando em diversas ocasiões aos mesmos objetos e às mesmas análises, tenho sempre a impressão de operar num movimento em espiral que permite alcançar a cada vez um grau de explicitação e de compreensão superior e, ao mesmo tempo, descobrir relações insuspeitadas e propriedades ocultas. (BOURDIEU, 2001, p. 18).

Há mais de dez anos, desenvolvemos pesquisas e projetos que visam a contribuir com a inclusão educacional das pessoas com deficiência no ensino comum, por meio do engajamento em movimentos sociais de defesa dos direitos dessas pessoas, participação em encontros acadêmicos, comunicação de resultados de pesquisas, dentre outras iniciativas, nos aproximando sempre das questões relativas às dimensões ideológicas e político-pedagógicas inclusivas, notadamente voltadas para garantia da escolarização em ambientes não-segregadores.

Ao longo de nossa trajetória profissional¹ e acadêmica, diversas foram as possibilidades de lidar com a temática da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência. No tocante ao percurso acadêmico, algumas dessas vivências merecem destaque. A primeira diz respeito a uma significativa experiência vinculada à formação inicial, quando ingressamos como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em uma equipe na Universidade Federal do Ceará – UFC. Esse grupo, constituído na Faculdade de Educação da UFC, sob a coordenação da professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, pesquisava os processos de construção da leitura e da escrita desenvolvidos pelas crianças com deficiência intelectual. Dessa forma, a problemática da presente análise e muitos dos conhecimentos aqui manifestados advêm do nosso envolvimento em duas pesquisas² (estudos de caráter longitudinal) que realizamos com a referida equipe, no período de 1999 a 2001.

¹ Dentre as atuações que desenvolvemos, destacamos o trabalho como técnica da equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (SME) e a atuação como professora do curso de Pedagogia e de cursos de formação continuada de educadores, além da participação como sócia-fundadora do Centro de Apoio a Mães de Portadores de (D)Eficiência (CAMPE) e membro do Conselho Político do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-CE).

² A primeira, intitulada **A evolução conceitual da criança com deficiência intelectual durante o processo de aquisição da linguagem escrita**, que teve como objetivo elucidar as etapas evolutivas da criança com deficiência intelectual durante a elaboração e interpretação da escrita. A segunda pesquisa incorporou os resultados da investigação anterior e enfocou mais especificamente as **estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos com deficiência intelectual durante a aquisição da linguagem escrita**. Esse estudo objetivava compreender a aquisição da linguagem escrita por alunos com deficiência intelectual e alicerçava-se em três eixos norteadores: a produção escrita, a oscilação cognitiva e a emergência de estratégias de leitura.

Foi na vivência como integrante de tal grupo de pesquisa que a experiência com intervenções de práticas pedagógicas junto a sujeitos com deficiência intelectual se concretizou, bem como o envolvimento inicial com a temática da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, que à época lidava, então, recentemente com as discussões causadas pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) na proposta de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Esse fato, em especial, nos conduziu à pesquisa sistematizada na dissertação de mestrado, que objetivou conhecer, com base na nova realidade materializada pela legislação, as mudanças no contexto das escolas públicas da rede municipal de Fortaleza. A dissertação, intitulada “Concepções de deficiência e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade³”, apresenta o cenário das concepções e das práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula onde havia alunos com deficiência inseridos.

Referida investigação constou de um levantamento junto às escolas públicas municipais, a fim de identificar quais atendiam crianças com deficiência e explicitar o panorama das concepções e ações empreendidas, trazendo um mapeamento sobre a realidade da inclusão à época: número de alunos atendidos, suas respectivas escolas e informações mais amplas como aprendizagem e desempenho escolar desses alunos. A reflexão em questão revelou o desafio da escola comum, notadamente expresso na questão das práticas pedagógicas em relação a esses alunos.

Esse estudo evidenciou a necessidade de se pensar sobre as formas de organização da escola e das práticas pedagógicas, a fim de favorecer o acesso e a permanência desses alunos, possibilitados pela garantia da aprendizagem num contexto de respeito à diversidade. Nesse sentido, delineou também a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das situações educativas/inclusivas ali realizadas: o que significa de fato a inclusão na prática cotidiana da escola? Como construir uma escola inclusiva e de qualidade para todos os alunos que nela estão? O que precisa ser transformado na escola para a realização de tal intento? O que nela existe de excludente e/ou de includente? Como experimentar formas de produção docentes a fim de favorecer a aprendizagem e a educação dos alunos excluídos do acesso e da permanência na escola?

Essas questões mais amplas nos remeteram para estudos teórico-empíricos, que se constituíram nas indagações consolidadas na presente tese de doutorado, cujo epicentro do estudo é a temática da (re)construção de práticas pedagógicas para todos os alunos que

³ Trabalho realizado sob orientação da professora Ph.D. Rita Vieira de Figueiredo, pela Universidade Federal do Ceará, 2002.

compõem o grupo da sala de aula, na perspectiva de trabalho com o sentido e o significado da diversidade, aprendendo dela e com ela. Este estudo vincula-se ao projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD)⁴, coordenado pela professora Ph.D.Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará (UFC). O GAD sediou a pesquisa-matriz, cujo objetivo era desenvolver uma experiência diferenciada de inclusão, em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Pesquisas recentes (AMARAL, 1999; MERRIEU, 2006; MITTLER, 2003 e outros) evidenciam que a realidade da escola, no que tange à presença dos alunos com deficiência no sistema comum, exige reflexões urgentes sobre o cotidiano da escola, suas práticas pedagógicas e as ações que compreendem a gestão da sala de aula, em face das dificuldades que enfrenta para atender a todos que, por diferentes razões, sofrem as consequências da exclusão, por serem significativamente diferentes.

Nesse sentido, compreendemos que a instauração desse paradigma precisa ser acompanhada em todas as suas manifestações, como contribuição ímpar à transformação da escola em espaço de acolhimento, socialização e aprendizagens reais, seja para aqueles historicamente dela excluídos por apresentarem deficiências, seja para os ditos normais, que estão em grande proporção, igualmente, enfrentando barreiras para as suas aprendizagens e para participação efetiva no espaço escolar.

A permanência e a efetiva aprendizagem de alunos com deficiência e outras dificuldades apresentam-se como graves problemas para a escola e seus profissionais, que ainda não se sentem preparados para atender a uma parcela considerável de seus alunos. Os professores apontam suas dúvidas, reclamam da insuficiência de seus conhecimentos e de suas formações pedagógicas para a demanda da nova realidade que se configura nos espaços escolares.

Em razão desse quadro, parece-nos importante e também legítimo que como sugere Marchesi (1999), a realidade das práticas pedagógicas na educação inclusiva seja examinada em seus dilemas e nas condições que a tornam possível, uma vez que a dificuldade é lidar pedagogicamente com as diferenças. Entendemos que é urgente refletir a respeito de quais

⁴ A pesquisa do grupo GAD integraliza três grandes eixos: organização da gestão escolar para a diversidade, implementação de práticas pedagógicas inclusivas, na educação infantil e no ensino fundamental, e estudos exploratórios sobre a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência, notadamente deficiência intelectual. O projeto do GAD foi financiado pela CAPES e dele resultam quatro dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. O eixo das práticas inclusivas no ensino fundamental é contemplado pela realização deste estudo de doutorado e desta tese dele resultante. A contextualização do nosso estudo e a vinculação com o GAD será discutida mais aprofundadamente no capítulo metodológico.

conhecimentos e práticas necessitamos para organizar a gestão pedagógica da diversidade em sala de aula.

Assim, se faz necessário que as mudanças no contexto da escola se materializem nas práticas pedagógicas, o que implica a superação de barreiras principais: nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças; nas práticas pedagógicas, propriamente ditas, na superação das barreiras didáticas.

Como, então, estabelecer práticas pedagógicas que se pautem em preceitos inclusivos? E, ainda, se e como podemos colaborar com a efetivação dessa meta? Essas inquietações se estabelecem como desafios atuais a pesquisas na área educacional e, em particular, para os protagonistas do fenômeno educacional escolar.

Diante do exposto, destacamos as questões que nortearam a pesquisa, organizadas em dois eixos interligados:

- **eixo das práticas pedagógicas de organização e gestão do contexto de aprendizagem na diversidade** - quais os procedimentos e as estratégias pedagógicas capazes de facilitar a inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino? Que tipos de mudanças são necessárias de se efetuar na classe regular quanto a sua organização e gestão das práticas pedagógicas? Quais recursos humanos e materiais são necessários à realização de práticas pedagógicas includentes?
- **Eixo da formação/desenvolvimento profissional e pessoal dos professores** - quais ações, estratégia e atitudes podem ser potencializadas e/ou adquiridas pelos professores, com vistas a favorecer a inclusão e a aprendizagem dos alunos? Que subsídios teóricos e práticos são demandados pelos professores para a efetivação de práticas pedagógicas que viabilizem a inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino?

Com suporte nesses questionamentos, a pesquisa em foco teve como objetivo investigar os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem à diversidade de todos os alunos, favorecendo a inclusão no sistema comum de ensino, notadamente, daqueles com deficiência.

Como desdobramento do objetivo geral e nas questões suscitadas, temos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a implementação de novas estratégias pedagógicas, desenvolvidas em co-construção com professores de uma escola pública, pautadas no atendimento

às diferenças, com vistas à promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com deficiência;

2. elucidar, no âmbito da co-construção com os professores, quais os aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional podem conduzir à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de melhor atender a diversidade; e
3. compreender os processos envolvidos no movimento de mudança da prática pedagógica dos professores para o atendimento à diversidade, no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.

Com o objetivo de apresentar o feito de tal configuração no âmbito da escola de ensino fundamental, o trabalho em tela está focado, particularmente, na análise das possibilidades de implementação de estratégias pedagógicas em sala de aula inclusiva que se pautem em práticas significativas, baseadas em um referencial que viabilize aos alunos situações de aprendizagem e de inclusão efetivas na sala de aula, na perspectiva do atendimento à diversidade de ritmos e de potencial de aprendizagem de cada um deles.

Nessa pretensão geral, a investigação se dirigiu metodologicamente para a pesquisa-ação, considerando a demanda do campo e a relevância da temática. Intencionamos ampliar a produção científica sobre a educação inclusiva, à luz da discussão dos referenciais teóricos selecionados e da pesquisa empírica realizada, produzindo conhecimentos que possam contribuir para a consolidação da escola que atende a todos, sem distinção.

A presente investigação se debruçou, portanto, sobre os procedimentos que facilitam/dificultam a inclusão de alunos com deficiência, envolvendo temáticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico. A implementação da pesquisa viabilizou uma experiência formativa, profissional e humana, na riqueza do trabalho com a diversidade e na concretização dos princípios éticos, jurídicos e pedagógicos, que a inclusão de alunos com deficiência delineia.

Temos consciência de que apenas elaboramos indicações inacabadas sobre caminhos possíveis para romper e transformar a organização do trabalho pedagógico, na experimentação testemunhada (“corporeificação da palavra pelo exemplo”) da docência em toda sua boniteza, constituída na decência, encharcada de esperança e intencionalidade (FREIRE, 1979; 1997; 2002; 2006) com as quais é sempre possível sermos “seres mais” na busca de uma educação humanizada e humanizante, alicerçada no respeito e na valorização de todos.

Por certo, essa deve ser a utopia buscada, o legado da Pedagogia à sociedade atual, como saldo à dívida histórica que temos com a constituição da sociedade e da escola que queremos para o futuro da humanidade.

Em suma, feitas essas considerações, passamos a apresentar a estrutura e o conteúdo específico dos resultados do trabalho produzido, sobretudo, no sentido de fazer um “convite” à sua leitura, apresentando, em seguida, uma sinopse de cada seção.

Na seção 2; - logo após a introdução - buscamos a constituição do problema de pesquisa, mediante a apresentação de alguns marcos legais que colaboram para a reflexão do aparato jurídico, bem como a revisitação de um quadro teórico relativo à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência e sua escolarização no sistema comum de ensino.

Na seção 3, apresentamos e problematizamos certas concepções que fundamentam as dimensões da cultura, da política, das práticas inclusivas e suas interrelações para a efetivação de uma sociedade e de uma escola includentes (AINCOW; BOOTH, 2000; MANTOAN, 2002; MITTLER, 2003. GAUTHIER; POULIN, 2003, 2006; POULIN, 2006; FIGUEIREDO, 2006). Privilegia, ainda, a reflexão sobre a dimensão das práticas pedagógicas inclusivas ou para a diversidade, articulada às ideias presentes nos estudos sobre formação e profissionalização docente (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; GÓMEZ, 1992; PERRENOUD, 2000; 2009; TARDIF, 2002). Por fim, confronta as concepções que fundamentam a prática educativa com a Teoria da Mudança (FRIEDBERG, 1997; GIL, 2001; FARIAS, 2006, FULLAN, 2009), no intuito de compreender as possibilidades de transformação e ressignificação da prática docente e/ou de suas limitações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para uma escolarização que contemple os princípios de uma educação humanamente inclusiva.

Dando sequência ao trabalho, na seção 4, expomos a abordagem metodológica adotada e a trajetória da pesquisa, tecendo considerações desde os contatos e as aproximações primeiras com as unidades escolares e com os professores-colaboradores da pesquisa, bem como detalhando os procedimentos e instrumentos utilizados para a produção dos dados-processos. Por entendermos que o trabalho científico necessita de esclarecimentos quanto à elaboração dos procedimentos adotados, visto que devem ser coerentes com a realidade a ser investigada, objetivos e metas a serem atingidos, assim, fazemos o registro detalhado do trabalho empírico, na busca de uma rigorosidade científica em que se faz *mister* a transparência destas informações.

Nas seções 5 e 6, constituímos a análise dos dados produzidos no desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa que realizamos. Nessas seções, os resultados são explicitados e confrontados com a fundamentação teórica adotada.

Especificamente na seção 5, apresentamos a vivência da pesquisa no cotidiano da escola e explicitamos as resistências, desejos e negações de mudança com as quais lidamos. Além dessas informações, elucidamos os condicionantes organizacionais e de estrutura política que limitam uma educação de qualidade para todos e as necessárias mudanças no contexto educacional. Apresentamos, ainda, as transformações ocorridas no espaço e nas interações sociais, produzidas no contexto da escola, no decurso da pesquisa.

Na seção 6, enfocamos as transformações que repercutiram na sala de aula e na reconfiguração das práticas pedagógicas de atenção à diversidade. Essa seção apresenta, particularmente, a perspectiva do ensino que contempla o atendimento as diferenças dos alunos, como referencial de práticas inclusivas. A organização dos dados produzidos na pesquisa se apresenta organizado sob os eixos: planejamento das atividades; variedade dos métodos de ensino; estilos e ritmos dos alunos; centros de interesse e iniciativa dos alunos; gestão da sala de aula; interação de alunos e de professor com alunos e avaliação. Finalizamos essa seção apresentando a consolidação do tratamento estatístico dos dados obtidos por esse estudo, em virtude da aplicação do instrumento de observação das práticas pedagógicas das professoras (ESCALA DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA).

Nas considerações finais, destacamos os aspectos mais relevantes constatados, em uma síntese do que “ensinamos e aprendemos” na pesquisa-ação desenvolvida e em seus processos elucidativos.

2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Bem, vamos esquecer tudo aquilo que é inútil. Vamos esquecer a justificativa, uma vez que a justificativa de uma pesquisa é sempre a construção do conhecimento; vamos esquecer os objetivos, porque o objetivo de uma pesquisa é sempre entender o que não sabemos. Não quero as hipóteses, sobretudo, porque com suas hipóteses vocês já me dão os resultados de suas pesquisas, antes mesmo de começá-las. O que quero são duas coisas. Em primeiro lugar, o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa. (CHARLOT, 2006).

Nessa seção, buscamos a construção do problema desta pesquisa, mediante a apresentação de alguns aparatos legais e de estudos acadêmicos que contribuem para uma reflexão sobre os aspectos pedagógicos relativos à inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no sistema comum de ensino. Apresentamos, ainda, com destaque especial, pesquisas anteriores por nós realizadas, no intuito de perfilar o panorama local dessa problemática, suas implicações nas discussões educacionais atuais e as demandas do espaço escolar.

2.1 Educação inclusiva: aparatos legais e conhecimentos científicos que garantem os direitos educacionais de alunos com deficiência

A Constituição Federal de 1988 elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). Garante ainda expressamente o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Além disso, tal aparato jurídico elege, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).

Portanto, a Constituição Federal, como lei máxima da sociedade brasileira, garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, como bem indiscutível e inalienável. Nesse sentido, toda escola, deve atender aos princípios constitucionais.

Em termos jurídicos, o respeito às diferenças e o atendimento de todos os alunos na rede regular de ensino, se apresentam em documentos nacionais e internacionais, como: Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999; Convenção da Guatemala, 1999; Plano Nacional de Educação, 2001; Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, 2001⁵; Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001, entre outros. Tais documentos resultaram na regulamentação das políticas específicas de Educação Especial no país, na última década.

O direito das pessoas com deficiência à educação figura ainda em outros documentos de abrangência nacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB, nº 9.394/96) que garantem expressamente o direito de TODOS à educação e elegem como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Demais documentos locais, como as resoluções do Conselho Estadual do Ceará (CEC), nº 361/2000, que dispõe sobre a Educação Infantil no âmbito do Sistema de Ensino do Ceará, e a de nº 394/2004, na qual fixam normas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, com orientação inclusiva. Esses documentos são exemplos do aparato legal que expressam garantias ao direito à escolarização de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino.

Na legislação mais recente, temos no ano de 2007 a elaboração da nova Política de Educação Especial que fortalece o paradigma da constituição de espaços educacionais inclusivos, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos. Esse documento difunde que os sistemas de ensino devem garantir: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização dos níveis mais elevados do ensino; formação de professores e demais profissionais da educação escolar para o atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade no processo educativo; acessibilidade (urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação); e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

⁵ Esse documento é importante de ser citado, particularmente, por indicar como imprescindível à participação da pessoa com deficiência na definição de políticas que lhes dizem respeito.

Assim, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, indica a necessidade de se criar suportes para o atendimento qualitativo dos alunos, para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência, privilegiando o desenvolvimento e a superação dos limites existentes de desenvolvimento e de aprendizagem.

Particularmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto Presidencial Nº 6.571 de setembro de 2008, garante recursos financeiros às escolas regulares e/ou aos centros especializados para apoiar a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoa com surdez parcial e total), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum.

Nesse contexto, o AEE é uma importante alternativa de atuação da Educação Especial que visa contribuir para a inclusão do aluno com deficiência, a partir do respeito às diferentes formas de aprender dos alunos. Esse atendimento, realizado nas salas de recursos multifuncionais, em espaços disponibilizados pela escola para oferecer suporte às necessidades educacionais dos alunos, como forma de favorecer o acesso ao conhecimento. As salas multifuncionais se caracterizam por ser uma ação do sistema de ensino, no sentido de acolher as diferenças ao longo do processo educativo.

O AEE objetiva apoiar, complementar e/ou suplementar os serviços educacionais da escola comum. Esse atendimento deve ser realizado no período inverso ao da classe comum e ofertado preferencialmente na própria escola, podendo ser realizado também no CAPS e instituições especializadas. Dentre as atividades desenvolvidas nesse atendimento, em salas de recursos, se destacam: disponibilização do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização (o ensino de Libras, o sistema Braile e o Sorobã), comunicação alternativa, oferta de tecnologia assistiva (TA), adequação e produção de materiais didático e pedagógicos e o enriquecimento curricular para aqueles com altas habilidades, dentre outros.

Com a implantação do AEE nas escolas ampliamos as conquistas sociopolíticas já obtidas em prol de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Para isso situamos o importante papel que os profissionais da educação têm a desempenhar, uma vez que a intervenção desse serviço é de caráter pedagógico.

É preciso assinalar, entretanto, que apesar de se constituir significativo sob o aspecto histórico, instrumentos legais como os citados anteriormente, não garantem sozinhos a consubstanciação de uma escola inclusiva. A normatização jurídica se exhibe insuficiente ainda, seja pelo novo paradigma que comporta em seu texto e nas indicações que subjazem como marcos a serem seguidos, seja pela falta de mecanismos eficazes que a façam ser praticada.

É notório ainda destacar que as discussões atuais sobre a inclusão educacional de alunos com deficiência vêm fomentar uma reflexão sobre os mecanismos discriminatórios que produzem o fenômeno da exclusão. A educação incorpora a tendência universal de defesa por formas menos segregativas e mais elaboradas de convivência humana.

Com base nesses pressupostos explicitados, e com o objetivo de buscar opções para o redimensionamento do ensino público para atender a necessidade dos alunos, vários pesquisadores de áreas distintas (ANDRÉ, 1987; KRAMER, 1984, 1987; PATTO, 1996; PENIN, 1994) adentram a sala de aula tentando explicitar o cotidiano e as práticas pedagógicas escolares. Os resultados desses estudos permitem compor um retrato das fragilidades internas da escola, particularmente da escola pública. Fato que nos faz constatar que essa instituição requer investimentos em sua transformação, independente de se discutir especificamente, a problemática da inclusão de alunos com deficiência.

Tais autores fazem referência às dificuldades que se localizam na precariedade das instalações físicas e de recursos didático-pedagógicos de apoio real aos atores do processo, nas fragilidades de formação inicial e continuada dos professores, no arraigado tradicionalismo elitista da organização curricular e de organização dos espaços de aprendizagem, na centralização e burocratização das decisões deliberadas pelas Secretarias de Educação, nas dificuldades socioeconômicas e de acesso à cultura dos alunos e de suas famílias e pela inadequação pedagógica que assola tal contexto (KRAMER, 1984, 1987; PENIN, 1989, 1994; TIBALLI, 2003).

É nesse quadro das dificuldades que nos referimos à inclusão de alunos com deficiências, que não podem ser deslocados do quadro mais geral da sociedade e das mazelas que o modelo societário produz. O desafio trazido às escolas hoje é o de refletir criticamente e de instaurar diferentes iniciativas de natureza político-pedagógica para o enfrentamento dessa realidade e para a conseqüente transformação das escolas, fato que pode ensejar a feitura de patamares de qualidade mais consoantes com as necessidades sociais dos alunos e da sociedade brasileira.

O cenário explicitado por nós em outros trabalhos (FIGUEIREDO; LUSTOSA, 2002), e, principalmente, pelo contato cotidiano com professores em seminários, palestras e demais eventos formativos dos quais participamos, revelam o quanto se encontram angustiados os professores, que manifestavam explicitamente as dificuldades sentidas em relação aos alunos com deficiência. Identificamos o fato de que nas escolas, mesmo recebendo esses alunos pela determinação da lei ou outras justificativas, seus profissionais não se dizem preparados para viabilizar ambientes e situações pedagógicas de aprendizagem para eles.

A despeito de tal circunstância, assinalamos que é comum ouvirmos dos professores falas do tipo⁶:

não atendo crianças com deficiência intelectual. A supervisora da nossa escola encaminha para as escolas especiais. A professora não tem obrigação de aguentar isso não!

Desde que foram colocados, os alunos na inclusão, que os professores não foram preparados. Quer dizer, está incluído porque está na sala, com outros alunos, mas a gente na verdade não tem assim uma direção de como é que deveria trabalhar realmente essa dificuldade. Aí, muitas vezes eu me sinto impotente. Sinceramente!

Eu não sei como lidar com a aluna com deficiência intelectual que colocaram em minha sala... Ela é como se fosse um bibelô na minha sala. Aqui e acolá eu faço alguma atividade extra pra ela. Mas, ela está ali, simplesmente está na sala. Eu não sei como lidar com ela, sabe!

Eu tenho medo e também acho que não é bom para essas crianças. É por elas, pelo bem delas que sou contra.

Nesse sentido, faz-se importante considerar os sentimentos de despreparo que os profissionais revelam ter em relação ao trabalho com esses alunos, inclusive, além das necessidades de formação teórico-conceitual, de elementos que subsidiem dúvidas e dificuldades na ação.

Apesar de assinalarmos que tais dificuldades não justificam certas posições adotadas por professores, como por exemplo, quando se manifestam contra a entrada e/ou permanência desses alunos na escola comum, devemos admitir que esses professores, em sua maioria, não tiveram vivências anteriores com essas crianças. Dessa forma, sequer as experiências do saber-fazer, capazes de se reverter em algum tipo de segurança na tarefa pedagógica a realizar, muitos destes professores ainda não tiveram.

⁶ Falas de professoras de escolas públicas de Fortaleza coletadas em pesquisas recentes (FIGUEIREDO; LUSTOSA, 2002).

Um fenômeno que é preciso destacar, a partir de nossas pesquisas anteriores (FIGUEIREDO; LUSTOSA, 2002; 2007), é o fato da inserção desses alunos com deficiência no sistema comum de ensino se apresentar ainda em duas dimensões de exclusão a serem combatidas: uma, que ocorre no exterior do sistema (concretizada na negação do acesso ao espaço escolar, expressa na não-aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar escolas especializadas); e outra, não menos grave, ocorrente no próprio interior do sistema, camuflada por uma pseudo inclusão, ou seja, o aluno frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Identificamos que no contexto escolar incorporam-se situações que se apresentam ora de forma implícita, velada sob um falso discurso integrador; ora explícita, expressas em palavras de não-aceitação do aluno e/ou posicionamentos contrários às premissas da educação inclusiva, além de discursos que questionam as possibilidades de efetivação dessa perspectiva de escola.

Percebemos que, dentre todos os problemas com os quais nos deparamos, a circunstância é também agravada, pela presença de concepções fantasiosas e a-científicas sobre a deficiência, entre os educadores, revelando inclusive preconceitos e desinformações.

Quanto às práticas pedagógicas destinadas a esses alunos no contexto da escola comum, especialmente aquelas que visam ao aprendizado da leitura e da escrita, estudos com foco nas escolas públicas da rede municipal de Fortaleza enunciam que estas são em geral essencialmente marcadas por ações e procedimentos que não priorizam a apropriação dos usos e das funções sociais da língua escrita, isto é, o trabalho pedagógico nessas salas não contempla a diversidade dos eventos de letramento. As atividades são quase sempre baseadas na mera silabação, decodificação de palavras, cópias e repreensões constantes, com fins de contenção do movimento e das falas dos alunos. Em alguns casos, a intervenção pedagógica realizada pela professora resumia-se à leitura de texto informativo do livro didático, intercalada pela explanação oral desse conteúdo, no início da aula, ou, ainda, a cópia da “tarefa”, sem que nenhum tipo de exploração tenha sido estabelecida, além da explicação oral do conteúdo.

Ora, destacamos que as práticas assim exercidas limitam a possibilidade de boa parte dos alunos, independentemente de se dirigir a alunos com deficiência, não se apresentando adequadas, principalmente para as crianças com dificuldades de alguma ordem na aprendizagem ou na apreensão de conceitos mais elaborados, haja vista a necessidade de

significação, contextualização e mobilização de estratégias metacognitivas tão importantes no trabalho pedagógico para a infância, particularmente para esses alunos.

Apesar de apresentarmos os aspectos frágeis da prática atualmente desenvolvida nas escolas, a investigação citada trouxe à baila outra importante informação: a relação estreita estabelecida entre discursos/atitudes acolhedoras e expectativas positivas das professoras quanto à aprendizagem do aluno com deficiência. Esse fato, em particular, tinha implicações diretas na mediação de ensino que era desenvolvido pela professora em relação à criança com deficiência, o que, por conseguinte, se manifestava no nível de aprendizagem dos alunos quando expostos positivamente a essa circunstância educativa favorável. Pelos estudos citados (FIGUEIREDO; LUSTOSA, 2002; 2007), percebemos que, nas salas onde os alunos incluídos se encontravam, no mínimo, sob as mesmas mediações que os demais componentes da classe, seu nível de desempenho nas atividades escolares era equivalente a outros do grupo. No contrário, ou seja, nas salas onde esses alunos se encontravam como que “esquecidos em um canto” da classe, estes quase não apresentavam sucesso em suas aprendizagens.

Resultados semelhantes são apresentados em outros estudos (FIGUEIREDO, 1999, 2002, 2003; MANTOAN, 1997, 2002; POULIN, 2006), que perspectivam também a estreita relação entre mediação pedagógica e a elaboração conceitual do aluno com dificuldades cognitivas. Esses trabalhos confirmam o papel que as intervenções educativas têm na possibilidade de ampliar a organização intelectual do aluno, trazendo melhoria nas condições do funcionamento cognitivo de sujeitos, notadamente daqueles que requerem subsídios a esse funcionamento. Como argumenta López-Mellero (2008, p. 9; nossa tradução),

[...] o desenvolvimento humano não consiste só assinalar o que o aluno é agora, sim o que pode ser com a ajuda educativa dos demais e com a cultura. O desenvolvimento depende do devir. É algo que está por fazer. O desenvolvimento depende da oferta educativa e se essa é de qualidade, o desenvolvimento será de qualidade.

Estamos cientes de que a mediação pedagógica passa para uma dimensão de importância ampla no contexto educativo, quando perspectivada a sua relação de influência sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência e/ou dificuldades significativas de aprendizagem.

Os conhecimentos que advêm de pesquisas sobre a importância da mediação pedagógica (FIGUEIREDO, 1999; 2002; 2004; MANTOAN, 1997; ROCHA; SALUSTIANO, 1999; LUSTOSA, 2002) revelam que a prática pedagógica baseada na mediação constante da professora, no acompanhamento sistemático e nas expectativas de

sucesso na educação escolar, refletem-se em maiores possibilidades de aprendizagem para o aluno com deficiência.

Essa ideia, nomeadamente, conduz ao reconhecimento do fundamento na melhoria qualitativa das práticas pedagógicas como questão *sine qua non* para a implementação de uma escola de qualidade para todos os alunos, quer estes tenham ou não deficiência.

Com apoio na necessária reorganização deste contexto escolar, consideramos como urgente uma reflexão sobre a (re)estruturação das condições dos trabalhos docente e discente, o que inclui também delegar à escola e professores seus papéis de direito nessa reflexão. É, portanto, imprescindível propiciar momentos, na própria instituição educativa, para que o professor possa se envolver em discussões e reflexões sistemáticas da prática que realizam e do que deve ser transformado. Isso pode contribuir positivamente para o desempenho de uma ação planejada, coerente com as necessidades dos alunos e, por certo, de maior qualidade pedagógica. Para tanto, é necessário que o professor tome parte de uma equipe de trabalho e que possa contar com uma infraestrutura de apoio que lhe possibilite o processo de “formação na ação” (NÓVOA, 1992).

Apesar de entendermos que a efetivação destes espaços dentro da escola se revela como importantes para subsidiar as ações dos professores, acreditamos que isso, tão-somente não é bastante para garantir que se efetive uma (re)construção da prática. Não podemos deixar de (re)afirmar que acreditamos que a ação do professor (compreendida como projeto educativo de toda a escola) pode contribuir para impulsionar uma superação do quadro das práticas atuais. É preciso, todavia, engajamento em um processo de reflexão/transformação de concepções, atitudes e condutas, sediadas no comprometimento com a qualidade do atendimento na escola pública e investimentos em seu processo de profissionalização.

Acrescentamos aqui o desafio do docente em se constituir como um professor reflexivo (uma das mais recentes tendências de pesquisa sobre formação docente), isto é, o profissional capaz de efetivar uma reflexividade sobre a prática, de criticar e ordenar sua atividade perante a realidade da docência.

As dúvidas e as críticas que acometem os profissionais no “calor da ação” podem, também, transformar as práticas. Essa hipótese nos conduz a considerar a reflexão na e sobre a ação como um possível ponto de partida para estabelecer a compreensão das necessidades reais mais urgentes de ressignificação da prática. Assim, decerto, as demandas reais dos atores podem contribuir na busca de encontrar coletivamente um sentido para a construção de pontos de superação. Essa argumentação se projeta na seguinte inquietação: a partir da forma como é feita, hoje, a prática pedagógica em sala de aula, como poderia ser refeita?

Em face de tal consideração, entendemos que esta pesquisa demanda uma imersão no contexto, sendo importantes as ligações anteriormente estabelecidas e o conhecimento que temos sobre o campo de investigação. Por outro lado, a pesquisa busca a implementação de uma escola para a diversidade, o que pode constituir uma experiência emblemática, dadas as características de construção coletiva pelas professoras, como apontaremos mais à frente quando da descrição metodológica.

A proposta aqui apresentada tem o objetivo de, com suporte em práticas e saberes elaborados pelo grupo, elaborar de forma coletiva, estratégias e interações que possibilitem e favoreçam o trabalho pedagógico, com o objetivo de implementar uma educação de qualidade e conseqüente inserção social.

Neste sentido, a discussão no cenário educativo repõe o debate em torno da instituição escolar e do papel político de seus atores na produção de saberes, pautando-se na autonomia dos professores sobre os processos da gestão da prática pedagógica. Esse é o momento oportuno para a instauração, reflexão e ação de políticas e práticas que visem à instauração de novas atitudes conceituais.

Vale ressaltar, que a luta pela inclusão é a luta pela melhoria e transformação da escola. Um fato importante é que cabe à inclusão a maior parte das discussões que hoje fazem as escolas. O “silêncio” em que estava mergulhada antes a escola escondia os graves problemas que historicamente se avolumaram. A inclusão deu início a essa ampliação de debates, discursos, desvelamento de problemas e, igualmente, aos ensaios de superação que atualmente vivenciamos.

2.2 O cenário contemporâneo e a problemática da inclusão nos espaços escolares

Com base no postulado que alia educação a desenvolvimento econômico, nas últimas décadas do século XX, assistimos a premente defesa da educação como resgate necessário à (re)estabilização da sociedade, alicerçada nas exigências acirradas por ampliação do nível de escolaridade dos sujeitos, pautada no discurso que advoga a educação como redentora das desigualdades sociais, originadas nas desigualdades econômicas em escala mundial, e as conseqüentes lutas pela democratização da gestão do ensino público, por acesso e permanência de todos na educação.

Mediante este quadro historicamente situado no cerne da sociedade contemporânea, é preciso compreender, primeiramente, que a educação está inserida num cenário intenso de embates socioculturais e político-ideológicos, em que se fabricam demandas e exigências a

serem atendidas pela escola. Por essa razão, emerge a necessidade de pensar sobre o construto de um modelo explicativo mais amplo, ou seja, não limitado apenas ao campo pedagógico, no âmbito de tal estruturação societária, mas que possa abranger os aspectos mais gerais que envolvem uma análise sobre a temática da inclusão.

Assim, um dos grandes desafios para aqueles que não aceitam os mecanismos discriminatórios, que geram, notadamente, o fenômeno da exclusão e que acirram as desigualdades socialmente produzidas no atual estágio da civilização, talvez seja compreender a lógica perversa da sociabilidade do capital. Faz-se necessário pensar e construir formas de luta e resistência que permitam frear a diferenciação de acesso e de usufruto dos bens e equipamentos sociais coletivos pelos sujeitos.

Insurgem novos balizadores que passam a ser defendidos por uma parcela significativa de pessoas e movimentos organizados, preocupados em repensar os preceitos de uma nova ética consolidada na constituição de uma cultura social. Cultura esta, imantada de novos valores, atitudes e concepções de homem, de mundo e das relações sociais nela estabelecidas, comprometidas com outra lógica de sustentabilidade da existência e da sociabilidade humanas.

A sociedade competitiva que se configura na atualidade estabelece uma espécie de “darwinismo social”, ou seja, só os “fortes sobrevivem”, ou aqueles que detêm os capitais econômico, cultural, social, simbólico, dentre outros. Nesse modelo societário, qualquer inabilidade, deficiência ou dificuldade é usada como justificativa para legitimar a negação da cidadania e de acesso aos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos.

Paradoxalmente a essa realidade, convivemos com atores sociais que não se conformam com tais imposições e convertem suas indignações em movimentos de pressão e de enfrentamento do fenômeno de naturalização da exclusão. Com essas lutas imiscuindo-se no âmbito da educação formal, bem como no campo pedagógico-conceitual, tem-se a possibilidade concreta de se legitimar uma educação inclusiva em benefício dos direitos sociais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Não obstante, a inclusão escolar de alunos com deficiência significa, no plano histórico, um avanço no tocante à luta pela democratização do ensino, todavia, não garante a efetivação de uma política de inclusão de fato. Porquanto, esta requer direcionamentos que transpõem a mobilização social e/ou garantia legal, apesar de reconhecer-se que tais movimentos organizados são um campo de força sociopolítica e suas ações impulsionam mudanças diversas legadas à sociedade (GONH, 1997).

Elaborar análises sobre a organização do trabalho escolar e acerca do desenho das práticas pedagógicas na diversidade, sem o exercício do pensamento crítico para examinar a complexa relação econômica, política e social, seria exercitar uma retórica vazia, que não compreende as diferenças e o lugar social que ocupam os sujeitos.

Uma discussão importante nesse sentido está implicada nas reflexões sobre as diferenças na escola, que podem imprimir nova perspectiva na ação educativa para a diversidade:

[...] trocar as práticas pedagógicas significa que a intelectualidade dos professores devem mudar para o respeito as competências cognitivas e culturais das pessoas diferentes, que há de mudar os sistemas de ensino e de aprendizagem, o currículo escolar, a organização escolar e os sistemas de avaliação. “Isto é assim, e assim tem que ser.” (LÓPEZ MELLERO, 2008, p. 4; tradução livre).

Investigação anterior (LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2002) sobre a prática pedagógica realizada em escolas públicas do Município de Fortaleza revela que ela é, comprovadamente, exercida com muitas dificuldades, independentemente de se dirigir a alunos com deficiência. A questão que precede, portanto, é reconhecer e efetivar o espaço de todo aluno nas situações educativas. Essa reflexão é muito importante como provocadora de um debate sobre a escola atual.

Ao se referir a construção de uma escola inclusiva, Mantoan (1997) destaca algumas referências fundamentais que poderão contribuir para organizar o trabalho pedagógico em termos de práticas de sala de aula. Para a autora, a escola deve desenvolver um currículo escolar que se apoie nas diferenças culturais, sociais e pessoais dos alunos; ser uma escola atraente, justa e livre de preconceitos; seus professores não de nutrir expectativas positivas quanto à realização acadêmica e social de todos os alunos; quanto à avaliação de seu progresso acadêmico que seja abrangente e que valorize seus talentos e potencial de aprendizagem; ampla gama de serviços de apoio, que atendam às suas necessidades individuais.

Esses aspectos apontam para a necessidade de uma nova organização da escola para atender ao paradigma da inclusão, o que exige de todos identificar e enfrentar os desafios inerentes a uma educação aberta à diversidade. A decisão de efetivar esse tipo de educação vai determinar o perfil dessa escola e demandar esforços no sentido de criar outra cultura na comunidade escolar. Se as escolas não tomam isso como meta, é improvável que consolidem as transformações necessárias a sua melhoria.

Quando esse processo é deflagrado, intencionalmente pensado, planejadamente executado e lucidamente avaliado, entra-se numa ascese organizacional, nas dimensões política, ideológica, pedagógica, que vai se refletir em novas práticas discursivas, em valores e concepções, renovações estruturais etc. Trata-se, portanto, de apreender o significado ético-político e educacional desse novo paradigma.

3 QUADRO TEÓRICO: OS PILARES DE REFERÊNCIA PARA ANÁLISE

Pensar sobre as categorias fundamentais de uma pesquisa é definir, ainda que preliminarmente, signos e significações que compõem a argumentação e a análise do fenômeno abordado, compreendendo que estes são articulados em lutas discursivas e históricas particulares. Dessa forma, uma teoria constitui sempre indicações para se refletir com clareza sobre a realidade, quando, não obstante, compreende sua produção, isto é, aquilo que os pós-modernos definem como a fabricação do real pelo discurso.

Imbuída desse intento, organizamos o quadro teórico desse estudo tecendo algumas reflexões importantes contemplando quatro pilares de referência, agrupados nas discussões sobre inclusão (AINCOW; BOOTH, 2000; MANTOAN, 2002; FIGUEIREDO, 2006; MITTLER, 2003; POULIN, 2006); Prática pedagógica (ZABALLA, 1995; MERRIEU, 2006) formação e profissionalização docente (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000; 2009), Teoria da Mudança (CROZIER; FRIEDBERG, 1997; GIL, 2001; FARIAS, 2006; FULLAN, 2009).

3.1 A inclusão escolar de alunos com deficiência no sistema comum de ensino como perspectiva de construção de saberes e de novas práticas políticas, sociais e pedagógicas

A inclusão educacional de alunos com deficiência no sistema comum de ensino está sediada no campo dos direitos humanos, do respeito às diferenças e à diversidade. Essa “nova” realidade projetada na sociedade é justificada pelos preceitos democráticos de justiça e equidade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos. Como decorrência desse entendimento, um movimento social, cada vez mais ascendente, emerge na luta por direitos iguais, por tolerância ao diverso, características iminentes das pluralidades humanas.

Cumprir registrar que a perspectiva inclusiva no âmbito da conjuntura social, política e cultural é uma luta recente e em construção, todavia, o balanço histórico nos permite afirmar que a sociedade em geral, e em particular a escola, ainda não incorporaram as conquistas resultantes de tal luta. Essa não-incorporação resulta da compreensão ingênua da inclusão como ideal utópico estéril, ao contrário do que indicam de fato seus postulados, em que esta é concebida como projeto ambicioso de mudança cultural, expressa numa nova atuação social dos sujeitos em suas interações e formas de apropriação do mundo.

Essa compreensão requer a idéia de pensarmos o mundo e todas as manifestações da diversidade, culturais, étnicas, intelectuais, religiosas, artísticas, dentre outras, sob novos

pontos de vista, o que implica, para tanto, rever práticas sociais, valores, concepções e crenças, individuais e coletivas.

Em termos de políticas públicas, é preciso demarcar o fosso ainda existente entre o texto da lei (cartas e acordos internacionais) e a realidade configurada. Dentre elas, em especial, a necessidade de enfrentamento dos fatores que obstaculizam a implementação de tal proposta. Notadamente, no caso da inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino, é preciso remover algumas barreiras, que vão desde a ordem das atitudes, da acessibilidade e aquelas da ordem específica das práticas pedagógicas na escola e na sala de aula.

Nessa direção, as barreiras atitudinais são grandes ainda, e talvez até mais difíceis de superar do que a própria limitação que pessoas com deficiência têm que enfrentar. E aí reside mais uma das grandes tarefas para consolidação de uma escola incluyente.

Booth e Ainscow (2000) assinalam que a consolidação do paradigma da escola inclusiva depende de três dimensões inter-relacionadas, quais sejam: da edificação de uma cultura inclusiva, da elaboração de políticas inclusivas efetivas e da implementação de práticas educativas inclusivas. Essas dimensões apresentam-se reciprocamente influenciadas e constitui a possibilidade de se fazer um ambiente educativo democrático e de qualidade para todos.

A dimensão da **cultura inclusiva**, portanto, se relaciona com a criação de uma comunidade educativa pautada no desenvolvimento de valores de solidariedade, compartilhado entre todos os segmentos e agentes da instituição, sendo potencializadora de um ambiente acolhedor, livre de preconceitos e estereótipos de toda ordem, que prima pelo êxito de todos, independentemente de suas características individuais de cor, sexo, gênero, origem social, condição econômica, opção religiosa, situação cultural e pertença étnica.

O estabelecimento de uma cultura inclusiva, no contexto educativo, implica o desenvolvimento de valores que mobilizem as pessoas a pensar, viver e organizar o espaço da escola como uma comunidade acolhedora com base na convivência de respeito e valorização das diferenças. Ao aprendermos a conviver com a diversidade, nos é possível crescer na diferença e tal crescimento resulta da materialização da tolerância.

Em termos de organização institucional, a cultura inclusiva refere-se ao desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre os profissionais da escola e com a participação de todos (professores, funcionários e gestores), seus alunos e suas famílias. Essa cultura é expressa e manifestada em valores transmitidos a todos os que chegam à escola, materializados no respeito e na valorização das diferenças e implica o

desenvolvimento de ações que se concretizam no estabelecimento de um “clima” organizacional em que as pessoas se posicionam nesse sentido, num *continuum* de renovação de valores e condutas sociais que primem pelo desenvolvimento da escola e de sua função social.

Uma comunidade inclusiva tem na base de sua organização princípios e ações de resgate do humano e do reconhecimento da singularidade de todos os indivíduos, com base na percepção das particularidades humanas. Segundo Figueiredo (2006), as diferenças são inerentes ao humano, todavia as desigualdades entre os indivíduos são socialmente produzidas. Assim, diferença e desigualdade não fazem parte do mesmo processo.

Quanto à dimensão da **política da inclusão**, de acordo com Booth e Ainscow (2000), configura-se como todas as iniciativas emanadas do Poder Público ou dos administradores e planejadores educacionais, que visam a ampliar e fortalecer a capacidade dos sistemas educativos de responder, de forma eficaz, as demandas sociais e as necessidades específicas dos educandos. Essa dimensão reporta-se ao compromisso público dos governos e gestores na materialização de ações voltadas para a garantia dos direitos de atendimento educacional, especializado, e da provisão de recursos e apoios à inclusão.

Para se contemplar a perspectiva da inclusão é necessária uma política consistente que se reverta em apoios reais aos sistemas de ensino em seus aspectos administrativos e burocráticos, além de centrar-se na produção de iniciativas que visem à melhoria da aprendizagem e da participação de todos os alunos, considerando as condições locais, as necessidades dos sujeitos e as prioridades sociais.

Essa dimensão é uma peça-chave para assegurar que as diretrizes emanadas sejam de orientação inclusiva, edificada nos marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos desse paradigma, de forma a traduzir-se em mudanças na melhoria das condições objetivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola. Compreendemos como Charlot (2006), que “nenhuma reforma política, por si só, resolve um problema educacional”, notadamente da proporção retratada no Brasil. Nesse sentido, é importante que as políticas implementem diferentes formas de apoio e que sejam concebidas numa rede de atividades e serviços que aumentem a capacidade da escola para responder adequadamente à diversidade de seus alunos.

Esse deve ser o “fio condutor” de ações que viabilizem um projeto político mais amplo que tome a inclusão como centro do desenvolvimento e da transformação da escola, de modo que, a partir dela, se instaurem todas as ações necessárias à melhoria da aprendizagem e da participação de todo o alunado.

Nesta perspectiva, a elaboração de políticas inclusivas se destina, em termos de sistemas educativos, a ampliar as modalidades de apoio e de fortalecimento da capacidade das escolas para que estas possam responder adequadamente a diversidade de seus alunos. É a dimensão da política que deve prever os apoios que possam se integrar ao ensino, a fim de promover, gerir e suprir as carências que se põem como barreiras e dificuldades exógenas à sala de aula, que repercutem nas práticas educativas ali desenvolvidas, e podem constituir barreiras às aprendizagens ou à participação efetiva de todos.

A inclusão extrapola, portanto, a discussão ligada estritamente à escola e às práticas ali desenvolvidas por seus profissionais, requerendo uma reflexão sobre a formulação de políticas públicas que efetivem o direito à educação de qualidade para todos. Caso contrário, corre o risco de se constituir meramente na formulação de discursos com o uso indiscriminado e indevido do conceito de inclusão, em uma diluição retórica, que deslegitima e enfraquece todo seu potencial transformador.

Já a dimensão da efetivação de **práticas educativas** includentes supõe a necessidade de se assegurar que as atividades de sala de aula e as extraescolares envolvam todos os alunos, contemplando seus níveis e condições de aprendizagens, necessidades, experiências socioculturais prévias e centros de interesses. A dimensão das práticas educativas deve considerar e prever os desafios sociocognitivos e os respectivos apoios para superar barreiras nas aprendizagens dos alunos, bem como as dificuldades de participação efetiva de todo o grupo de classe nas práticas pedagógicas (FIGUEIREDO, 2006).

Assim, de acordo com Booth e Ainscow (2000), a mudança necessária para tornar a escola inclusiva transita reciprocamente no investimento nessas três dimensões: da política, da cultura e das práticas educativas inclusivas.

Uma ressalva importante é o fato de que o desenvolvimento de uma cultura inclusiva possibilita mudanças na política e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Assim, em efeito cascata, enunciam-se implicações que se desdobram em ordem de causas e conseqüências, em retroalimentação permanente.

Os princípios e valores que se desdobram dessa cultura escolar se articulam com as políticas escolares e com suas práticas para apoiar a aprendizagem de todos os alunos, notadamente daqueles que apresentam alguma dificuldade mais significativa. Portanto, para existir uma escola inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerente ao humano, são necessários investimentos consistentes na inovação e no desenvolvimento da escola e, ainda, na formação de seus professores (formação inicial e continuada, palestras, debates e socialização de pesquisas acadêmicas e experiências exitosas etc).

A reflexão sobre as mudanças necessárias na escola, particularmente, no que diz respeito à prática pedagógica, perpassam o ‘tripé’ sensibilizar, informar e formar os atores do processo educativo, de modo que as experiências de desenvolvimento de uma cultura e de práticas de inclusão na escola venham a se ampliar conseqüentemente.

Pensamos ser importante que acadêmicos, educadores, pessoas com e sem deficiência e representantes da sociedade civil e do Poder Público sejam convocados para debater essa temática. O momento histórico em que a inclusão educacional de alunos com deficiência se encontra exige a discussão de uma política pública efetiva, que viabilize a instauração de uma escola na qual sejam garantidos o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as crianças. Requer também avaliar o panorama atual da inclusão nas escolas como forma de ampliar a reflexão sobre o compromisso político, ético e pedagógico que deve ser assumido por todos os que fazem o sistema de ensino.

É importante, nesse contexto histórico, que mobilizações da sociedade civil e dos movimentos de luta em prol da legitimidade dos direitos sociais das pessoas com deficiência possam se apresentar como instrumentos de pressão ao Poder Público para o cumprimento de suas atribuições para com a educação de qualidade e acessível para todos. Não podemos mais negar o direito desses alunos a essa escola, mesmo com todas as fragilidades que ela apresente; temos é que assumi-la e trabalhar com ela, em sua concretude.

Partimos do princípio que a formação institucional para a inclusão deve ser desenvolvida de acordo com a realidade, necessidades e os desejos da comunidade escolar para possibilitar à própria escola o máximo de empenho nas discussões, na difusão de informações a pais e comunidade, alunos e funcionários.

A dimensão das práticas pedagógicas é, em parte, a expressão das duas instâncias já apresentadas, da política e da cultura. Apesar de ter um componente que ocorre na formação cotidiana de seus profissionais, ela é também reflexo das políticas e de uma cultura societária, mesmo entendendo ainda que estas também são produzidas no microespaço do sistema.

Uma escola preparada para atender alunos com deficiência é perspectivada como causa e consequência da organização de um trabalho para atender as singularidades de todos os seus alunos. Vislumbra a relação entre os sujeitos nos valores da cooperação, da partilha, da reciprocidade, da complementaridade e da solidariedade. Compreende a diversidade como uma fonte de riqueza humana.

Assim, é fundamental olhar para escola na sua totalidade e articular as práticas pedagógicas e intervenções na óptica destas dimensões e suas influências. Tal compreensão

traz a esse estudo a atenção especial àquelas de ordem pedagógica do espaço da sala de aula, que ficam sob a responsabilidade do professor.

Nesse sentido, portanto, instaurar uma escola inclusiva implica favorecer o reconhecimento da diversidade e das possibilidades humanas, valorizando, por meio do trabalho pedagógico que realiza, as potencialidades dos sujeitos, estruturando e consolidando uma educação escolar nos princípios da não-exclusão e do respeito à dignidade e à vida; vislumbra a relação entre os sujeitos nos valores da cooperação, da partilha, da reciprocidade, da complementaridade e da solidariedade; compreende a diversidade como uma fonte de riqueza.

Pensar em práticas pedagógicas que realizem esses princípios no dia-a-dia requer considerar as experiências e a realidade dos professores e alunos, ocorrentes no tempo e no espaço do contexto escolar, que compreendam e respondam adequadamente aos seus diferentes estilos de aprendizagens, habilidades e interesses.

Quando a escola trabalha sob o princípio de se organizar para atender a diversidade, inicia-se a busca permanente de estratégias para fazer com que todos os alunos possam aprender nesse espaço conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais, o que requer a garantia de um espaço de aprendizagem, em que haja permanentemente interação e cooperação.

A convivência com crianças com deficiência é uma oportunidade de o professor tomar consciência de que as outras crianças consideradas normais apresentam, muitas vezes, dificuldades da mesma ordem daquelas com deficiência, e vice-versa, que elas também têm semelhanças em diversos aspectos e que também apresentam possibilidades de aprendizagem.

A inclusão desses alunos mostra-se como rica oportunidade para compreendermos que nós, humanos, quando na aprendizagem, temos inúmeras dificuldades nessa trajetória, às vezes, em determinados campos e conteúdos ou áreas específicas; demonstra também que temos muitas semelhanças nesse percurso, que não temos o mesmo tempo de aprendizagem e que traçamos diferentes caminhos para aprender.

Com efeito, a inclusão é uma possibilidade de perceber que todos os alunos têm trajetórias diferentes de elaborar conhecimentos, com suporte e por meio de suas vivências culturais e das suas condições reais de aprender. Alunos com deficiência vão demarcar as diferenças de ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento (mesmo tais características não sendo específicas e exclusivas a eles), projetando-se como estandarte da necessidade de mudanças na sociedade, nas políticas e na escola, particularmente, no tocante às práticas pedagógicas.

O debate sobre inclusão remexe em antigos problemas, apresentando paralelamente a necessidade de novas compreensões sobre o sujeito, a função da escola, o papel mediador do professor e sobre os fundamentos e propósitos pedagógicos.

3.1.1 Os saberes como mobilizadores do agir docente

Nesta seção, abordaremos a temática dos saberes docentes, isto é, dos conhecimentos e habilidades que alicerçam a ação dos professores no ambiente escolar, particularmente, na sala de aula e no trabalho pedagógico. Considerando que o estudo sobre os saberes está ligado às discussões atuais sobre a profissionalização do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores, o intento de refletir sobre os elementos de base constitutivos do magistério pode colaborar para iluminar o esforço conceitual de se pensar a questão dos saberes docentes que podem dar sustentação a uma prática pedagógica que se permita incluyente.

Entender a docência e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus atores implica conhecer o que mobiliza os sujeitos da prática em suas ações, o que pode ser articulado à questão panorâmica dessa investigação.

Nesse sentido, as contribuições teóricas mais atuais sobre a questão dos saberes da docência, organizadas nas pesquisas sob a denominação de Epistemologia da Prática Docente (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2000; 2006) concorrem para ampliar o conhecimento sobre como os professores integram seus diversos saberes (disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais), provenientes de fontes diferentes (sociais, da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros agentes educativos, dos lugares de formação), na mobilização de sua ação docente.

O reconhecimento da existência dessas diversas fontes de saberes e sua multiplicidade de características exige a necessidade de tomarmos a prática e a produção da docência em contexto, para entendermos os conhecimentos acessados pelos professores em sua ação cotidiana.

Na busca de contribuir para a produção desse entendimento, Tardif (2002) define Epistemologia da Prática como o estudo do conjunto de saberes utilizado pelos professores em suas tarefas pedagógicas. Esse conjunto de saberes, em sua estrutura, é regido por uma multiplicidade de determinantes, referendados em tradições didático-metodológicas, em condições físicas e materiais de realização, nas possibilidades reais de seus profissionais, nos aspectos políticos e institucionais, bem como na subjetividade do professor. Daí a necessidade de compreender o “saber” em uma noção ampla, que “engloba os conhecimentos, as

competências, as habilidades (ou aptidões) dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 60).

Nesse sentido, não podemos avançar em investigações sobre a prática dos professores e a tarefa de ensinar, sem enveredar pelo conhecimento das dimensões que implicam a constituição da docência. Os saberes dos professores não se constituem de forma isolada. Eles são articulados com a pessoa do professor, sua história de vida, de formação e das experiências profissionais vivenciadas, além das intenções e interações específicas estabelecidas com os alunos e com os demais componentes da escola. Tais características fazem com que o saber da docência seja percebido como de caráter eminentemente social e relacional. (TARDIF, 2002, paginação irregular).

O saber dos professores como um saber social advém, portanto, do fato de ele ocorrer em uma realidade social materializada por uma formação, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, ou seja, de uma pedagogia institucionalizada, e, ainda, pelo fato de serem também, ao mesmo tempo, imantados na subjetividade de quem os realiza.

O saber dos professores é entendido ainda como social, também, porque é partilhado por todo um grupo de agentes que produzem práticas sociais enquanto produzem o trabalho em si. Essa característica assinala o caráter coletivo do trabalho docente, que retrata e depende intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura, porquanto evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; adquirido no contexto de uma socialização profissional, a que incorporado, modificado e adaptado em vários momentos e fases de uma carreira, e, ao longo dela, no decurso de uma história profissional, “no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças”. (TARDIF, 2002, p. 70).

Esse saber não é uma produção encerrada em si mesma e por si mesma, pois sua produção depende dos contextos de trabalho subordinada aos mecanismos sociais, forças sociais interiores e exteriores à escola e apresentam uma diversidade e um pluralismo que dimensionam sua complexidade.

A discussão sobre os saberes da docência nos descortina sua pluralidade e multiplicidade de determinantes, apresentando-nos fontes diversas de saberes que se articulam. Esse fato nos faz indagar sobre a importância da natureza de cada uma dessas fontes de saberes: haverá uma hierarquização quanto à natureza e à importância de cada uma dessas fontes promotoras desses distintos saberes?

Quanto à hierarquização no campo dos saberes, Tardif (2006) argumenta que os professores não atribuem a mesma importância à natureza dos saberes e tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade prática, na aplicabilidade imediata que fazem no ensino.

Assim, quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional os professores parecem lhe atribuir. Nessa óptica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano constituem, sob a percepção dos professores, o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para eles, a circunstância de aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais.

Destarte, o saber de experiência é muito comumente considerado como a fonte mais legítima de constituição da docência; pedra angular do saber-ensinar, responsável pelo sentimento de competência entre os professores, representado em um *status* particular que os professores conferem aos saberes experienciais, vistos de maneira como os fundamentos da prática e da competência profissional que lhes proporcionam.

Tomando como norteadora a discussão do objeto deste estudo, no caso da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, nos interessamos sobre os saberes de base (*knowledge base*), ou repertórios de conhecimentos específicos, que necessitam de ser constituídos e/ou fortalecidos entre os docentes, para que esse atendimento aconteça.

Como proceder a uma articulação entre os saberes teóricos, produzido no campo das ciências e da universidade e outras instâncias formativas a respeito do ensino, e da inclusão especificamente, e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas?

A despeito disso, Tardif e Lessard (2008) assinala que, mediante a reflexão situada sobre os saberes envolvidos na docência, insurge o movimento de formação de professores expresso nas últimas décadas. Particularmente, no que diz respeito à prática pedagógica, no campo da pesquisa educacional, as ideias de profissionalização do ofício de professor e da prática reflexiva surgem como princípios da perspectiva atual de formação de professores (PERRENOUD, 2000; 2009).

As considerações citadas a esse respeito são, portanto, apenas algumas, visto que ensinar, concretizado na sala de aula na prática pedagógica realizada, é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A esse respeito, autores como Nóvoa (1992) e Pimenta (2006), dentre outros, nos auxiliam a pensar a prática pedagógica, os saberes envolvidos na docência e a própria formação para a ação da docência, referendados no conceito de reflexividade.

Estudos como os de Schön (1992) evidenciam que um fator responsável pelo não-desenvolvimento a contento de ações mais inovadoras dos profissionais em geral é certa impossibilidade que se apresenta à prática profissional - a dificuldade de instaurar a problematização na ação. Esse fato dificulta a transformação do trabalho numa *práxis* reflexiva.

Assim, o paradigma do profissional reflexivo está no cerne das discussões atuais sobre a formação de professores para atender as necessidades mais urgentes de mudanças na atuação docente, que deve ocorrer mediante a evolução das competências e dos saberes profissionais.

Como precípua a essa teorização, insurge a urgência de se romper com a alienante rotinização das ações pedagógicas, implementando, coletiva e organizadamente, espaços de reflexividade da prática educativa. Parece-nos claro que a discussão sobre uma escola para todos exige reflexões que articulem a relação entre prática pedagógica e a gestão da sala de aula, formação docente e desenvolvimento profissional.

3.2 Fundamentos epistemológicos da prática pedagógica: limites e possibilidades da ação docente que potencialize a inclusão nos contextos escolares

A feitura de uma epistemologia da prática educativa perpassa *a priori* pelo diálogo entre diversas concepções teóricas e múltiplas abordagens conceituais, bem como pela apresentação prospectiva de procedimentos, metodologias, objetivos ordenados na ação com e para determinados fins.

Ao adotarmos essa linha de raciocínio, temos os pilares necessários para podermos nomear tais práticas como sendo parte do estatuto educativo-pedagógico, quer de uma pedagogia tradicional, uma pedagogia montessoriana, quer de uma pedagogia freireana, pedagogia construtivista etc., que, aplicadas aos contextos escolares, se tornam fundamentais na definição de certo tipo de ser humano e/ou sociedade.

Na busca de precisar uma reflexão sobre a categoria analítica prática pedagógica, deparamos-nos com uma profusão de termos e expressões que buscam uma conceitualização (inúmeros substantivos e substantivações, derivações e adjetivações). Essas expressões ou terminologias são usadas comumente para se referirem ao mesmo fenômeno, a exemplo, prática(s) educativa(s), atividade de caráter pedagógico, processo educativo, fazer pedagógico, ação pedagógica, docência, ação docente, ato educativo, prática escolar, trabalho pedagógico, prática pedagógica reflexiva e prática pedagógica crítico-reflexiva, entre outras.⁷

A gama terminológica em torno da ideia de prática pedagógica, com o prévio reconhecimento de aproximações sinonímias, delinea em tons avivados na arquitetura do conceito: um conjunto de diferenciações que carecem de esclarecimentos mais precisos e

⁷ Os termos e expressões aqui elencados são das obras consultadas para o investimento de mapeamento do conceito: Arroyo (1998), Candau (2000), Cunha (1989), Libâneo (2005), Veiga (1994) e Zabala (1998), dentre outros citados ao longo do trabalho.

sofisticados organizados em torno de uma explicitação da própria gênese teórico-conceitual dos termos.

Em uma crítica à retórica acadêmica que estabelece uma dificuldade epistemológica para o tratamento dos conceitos, Santos e Vechia (2008) assinalam como problema o fenômeno da “elasticidade do conceito”, afirmando que esse fato concede margem para interpretar um objeto pesquisado sob muitos pontos de análise, evidenciando ou ocultando convicções pessoais, dentre outros riscos possíveis.

Com pauta nessa crítica e para colaborar com estudos que prescindem de tal conceituação, quando da organização de seus objetos de análise, os pesquisadores citados se empenham na tarefa de definir mais precisamente o sentido do termo em evidência, sinalizando que

[...] as práticas pedagógicas se constituem por ações, conhecimentos e valores do interno de um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas, que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos. Contemporaneamente, configuram-se na complexidade social e na diversificação das atividades educativas e formativas. (SANTOS; VECHIA, 2008, paginação irregular).

Mediante as exposições feitas, encontramos em Veiga (1994, p.16) outra definição que entende a prática pedagógica sob prisma semelhante,

[...] como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Como argumenta Zaballa (1998, p. 16), a prática pedagógica precisa ser pensada “como algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc.”. Isso, portanto, torna complexa a enumeração dos fatores e variáveis que a configuram.

Prática esta, entendida segundo Sacristàn (1995), como uma cadeia de inter-relações que compõem o sistema educativo. Compreender assim, é importante para situar o local das práticas pedagógicas como atividade do professor em sala de aula, uma vez que coexistem práticas institucionais e, organizacionais, e as de caráter didático, mais particularmente. Para o referido autor, essas três dimensões de práticas no sistema educativo, organizadas nas seguintes categorias:

- a) as práticas institucionais relacionadas com o funcionamento do sistema escolar; e
- b) as práticas organizativas específicas das escolas;

c) as práticas didáticas e educativas que são interiores à sala de aula.

Essa estruturação apresentada interessa em particular a esta investigação pela distinção que o autor faz entre essas práticas, notadamente, na conceituação de práticas didáticas e educativas, que, segundo sua caracterização,

[...] são da responsabilidade imediata dos professores [...] trata-se da aceção mais imediata da prática, a qual, no entanto não pode apreender-se sem nenhuma referência às outras práticas [as institucionais e as organizativas] que lhe servem de enquadramento e suporte. (SACRISTÀN, 1995, p.73).

Além de essa definição apresentar características singulares, visíveis a cada uma das dimensões constituintes desse sistema, o autor alerta-nos ainda para o fato de que a prática do professor deve ser considerada como circunscrita e, por conseguinte, influenciada por outras dimensões menos aparentes e mais abrangentes do que exclusivamente a sala de aula.

As discussões de Sacristàn (1995) favorecem uma visão crítica sobre as práticas educativas, considerando o macrossistema no qual estão inseridas, sem perder a clareza do recorte específico.

3.2.1 Organização e princípios do trabalho pedagógico no cotidiano da escola e sala de aula

As considerações tecidas nas seções anteriores colaboram para definir nossa perspectiva sobre o conceito de prática pedagógica como um conjunto de interações, procedimentos, variáveis que intervêm e se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade, metodologia, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais (ZABALLA, 1998). Todos esses elementos se apresentam quase que inseparáveis na atuação docente.

No que concerne à constituição das práticas educativas, ainda segundo Zaballa (1998), podemos identificar elementos originados de fonte sociológica ou socioantropológica (concepção ideológica da resposta à pergunta de para que ensinar, que incorpora a função social do ensino), a dimensão epistemológica (a função do saber e dos conhecimentos); a dimensão da didática (como ensinar e os critérios do ensino) e a dimensão psicológica (concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem). Assim, as finalidades, propósitos, objetivos gerais ou intenções educacionais constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica realizada pelos professores.

O desenvolvimento da prática pedagógica dos professores recebe influência das concepções e de seus saberes constituídos na profissionalização, na organização das

sequências de atividades, da classe e de suas formas de agrupamento e de interações, a gestão da sala e do ensino, organização dos conteúdos, materiais curriculares e critérios de avaliação.

Para Zaballa (1999), alguns fatores incidem na aula, de tal maneira que tem implicações na realização dos objetivos estabelecidos para sua realização. Em relação às práticas pedagógicas no paradigma inclusivo, assinalamos algumas considerações importantes à configuração do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Em termos de formação do professor para essa tarefa, algumas questões são necessárias de serem desenvolvidas:

- oferecer subsídios teóricos e práticos que colaborem para a formulação de saberes e práticas pedagógicas de atenção à diversidade - paradigma da inclusão na atualidade -, possibilitando ao professor, uma reflexão dos processos de ensino e de aprendizagem e de práticas educativas diferenciadas;
- discutir a dinâmica da organização e da gestão do trabalho pedagógico em sala de aula, bem como práticas de intervenções relacionadas à aprendizagem do aluno com deficiência na sala de aula comum;
- fortalecer a atuação do docente, por meio da apropriação dos conhecimentos relativos à aprendizagem do aluno com dificuldades significativas e/ou em função da presença de deficiência; e
- compreender a gestão e a organização da sala de aula inclusiva - articulação entre as dimensões do espaço físico, do tempo e das interações na rotina da aula para o atendimento da diversidade dos alunos.

Essas referências conceituais apontam para nova perspectiva de prática pedagógica, em especial, em relação aos alunos com deficiência, na qual se privilegie a mediação e a aprendizagem cooperativa como condutoras das intenções educativas (MITTLER, 2003; POULIN, 2000, 2001, 2002; MONEREO et. al. 2005). A aprendizagem cooperativa é um dos recursos que se expressa como importante para a gestão da sala de aula, com vistas a atender a diversidade, porquanto “utiliza mecanismos que permite que todos os alunos, independente de suas características, sejam capazes de aprender o máximo possível”. (MONEREO, et. al. 2005, p. 9).

A aprendizagem cooperativa é, portanto, uma metodologia que transforma a heterogeneidade, característica de todo grupo, em elemento positivo que facilita a aprendizagem, bem como potencializa habilidades psicossociais e de interação, baseada em valores de ajuda mútua, colaboração e solidariedade. Tal metodologia reconfigura as atividades, proporcionando uma aprendizagem significativa, elemento metodológico este

básico ao ensino de qualidade. Conforme Johnson, Johnson e Holubec (Apud MONEREO et. al. 2005), existem alguns critérios fundamentais, ou seja, condições que propiciam a cooperação no interior do grupo, quais sejam:

1. interdependência positiva – o sucesso de cada membro está ligado ao restante do grupo e vice-versa, estipulação de objetivos grupais e reconhecimento do esforço coletivo, divisão de informações e recursos e papéis;
2. interações face a face, - maximização das oportunidades de participação, interação, diferentes formas de ajuda, assistência e motivação;
3. responsabilidade individual - tenta evitar alguns vícios dos antigos trabalhos de grupo, implicando a todos as responsabilidades de relatórios pessoais e participação em processos de avaliação;
4. habilidades sociais – a possibilidade de constituir e exercitar a comunicação, resolução de conflitos, aceitação do outro;
5. autorreflexão do grupo ou análise do processo - reflexão conjunta sobre o trabalho pedagógico, em função dos objetivos, decisões de reajuste e melhorias.

Uma das dificuldades da instauração de novos referenciais de práticas pedagógicas parece-nos ser o modelo tradicional clássico em que as práticas pedagógicas ainda são arraigadas, o que suscita o desafio da formação da prática docente para a elaboração das situações de aprendizagem nesse referencial.

Poulin (2000; 2001; 2002) desenvolveu estudos acerca da aprendizagem cooperativa em conceitos matemáticos em salas de inclusão, e compreende esse modelo como um aporte pedagógico capaz de favorecer a integração dos alunos com deficiência em classe comum, privilegiadamente, em razão do caráter das atividades terem como base a interação social e a cooperação entre pares. Segundo esse autor, pesquisas destinadas a contribuir para o desenvolvimento permanente de tal modelo devem ser cada vez mais implementadas nos sistemas de ensino. Defende, ainda, a idéia de que um trabalho de concepção de atividades de aprendizagem cooperativa deve ser pensado e elaborado em equipe, para o qual os professores devem ser inseridos também em grupos de preparação de intervenções e de atividades implicadas na noção de participação.

Mittler (2003, p.173), por sua vez, afirma que esse referencial “tem se mostrado, em particular, efetivo no ensino da leitura”, destacando que os benefícios do apoio mútuo entre pares na sala de aula “vão muito além da aquisição de habilidades ou do domínio sobre um assunto”, pois se incorporam a um desenvolvimento global do sujeito aprendiz.

Quanto ao papel do professor nas relações entre alunos com e sem deficiência em uma sala de aula, pesquisas como as de Araújo e Figueiredo (2002) evidenciam que ele pode se apresentar como facilitador ou não de relações afetivas, de acolhimento, respeito e interação social das crianças do grupo da sala de aula, visto que ele “têm um papel fundamental na constituição do grupo-classe, podendo influir para neste fundar relações de cooperação, respeito e solidariedade. No entanto, o inverso também é verdadeiro.” (FIGUEIREDO, 2000, p. 72).

Nessa perspectiva, a organização da intervenção pedagógica e o papel da mediação passam para uma dimensão de importância ampla, quando tem em si a condição de realizar uma organização intelectual ao longo da evolução da criança, à medida que aconteçam calcados na melhoria de condições desse funcionamento. A mediação pedagógica estabelece uma relação de positividade na escolarização de crianças, notadamente das que têm deficiência intelectual, e que, caso percebido pelos professores, esta poderia ampliar e potencializar as possibilidades de sucesso na inserção da criança na sala regular e no próprio trabalho escolar.

O reconhecimento desse fato é expresso como imperativo ao educador, na qualidade de elaborador de intervenções pedagógicas para o ensino-aprendizagem, conhecer sobre a forma como as crianças constroem os conhecimentos, para daí avançar em “propostas” desafiadoras suficientes para ensejar essa elaboração pelos sujeitos e mediar a relação estabelecida com esse objeto social cultural que é o conhecimento. É, em suma, sobre os “ombros” do professor “que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2006, p. 228), haja vista a posição fundamental que ocupam em relação ao conjunto dos agentes escolares, sendo no trabalho específico com os alunos os principais agentes e mediadores da cultura e dos saberes escolares (Op.cit.).

Segundo Weisz (1999, p.118), o papel do educador na atualidade, em face de tudo o que a ciência já produziu em termos de conhecimentos, “tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”.

Esses conhecimentos organizados pela ciência, aliados e traduzidos pela e para a pedagogia atual, trazem constatações importantes a fim de esclarecer que o aluno com deficiência, por exemplo, em função de suas características específicas, geralmente, pode apresentar um ritmo de aquisições mais lento do que os demais alunos considerados normais (mesmo sabendo que alguns aspectos não podem ser atribuídos a todas as pessoas com deficiência). Para esse aluno, particularmente, a mediação pedagógica destinada deve ser mais

explícita e precisa, com o devido acompanhamento. Assim, deve ser, *a priori*, uma intervenção pedagógica que objetiva otimizar a aprendizagem daqueles que mais necessitam do papel do professor como subsídios importantes a sua participação na sala e a sua aprendizagem.

As crianças com alguma dificuldade em seus processos de aprendizagem escolar, independentemente da sua natureza, necessitam de atitudes estimuladoras e positivas por parte dos professores. Tomemos como ilustrativa a discussão do aluno com deficiência intelectual, pela forma como ele é considerado em termos de representação coletiva, uma vez que eles consubstanciam os desafios (queixa dos professores em geral) em lidar com suas especificidades em termos de ritmo e de tempo para as aquisições conceituais mais complexas. Com relação a esses alunos, por exemplo, é fundamental estimular para que eles tentem realizar as tarefas, com o cuidado específico de adequar o nível e o tipo de solicitações e encorajá-los em suas realizações (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995; GONZÁLEZ, 2002) bem como deixar claros os comandos destas para que eles entendam o que está sendo solicitado. É necessário incentivar as suas tentativas, auxiliar na mobilização de estratégias cognitivas que subsidiem a resolução de problemas, desde situações diárias simples e condutas sociais até circunstâncias escolares mais sistematizadas etc. Esses aspectos são válidos para qualquer sujeito, pois dão sustentação à mediação pedagógica e remetem à importância dessa intervenção planejada, consciente e significativa para todos os alunos.

Mantoan (1999), refletindo sobre o tipo de intervenção adequada a sujeitos com deficiência, assinala que, no caso da presença da deficiência intelectual, é necessário que as situações pedagógicas sejam deliberadamente estruturadas à oferta. Em se tratando de alunos com deficiência intelectual, essa deveria ser uma preocupação central na organização do trabalho pedagógico dos professores e professoras.

É oportuno, ainda, citar algumas outras pesquisas que apontam para resultados positivos, especificamente, na aprendizagem da leitura e da escrita por pessoas com deficiência intelectual (FIGUEIREDO, 1999; GOMES, 2001; JATOBÁ, 1995) como um indicadores dessa possibilidade.

Lustosa (1998), por seu turno, apresenta resultados de investigação longitudinal realizada com crianças e jovens com deficiência intelectual, de leve a moderada, e evidencia que, mesmo quando os ganhos conceituais desses sujeitos não tenham se efetivado ainda como um aprendizado sistematizado no plano convencional da aprendizagem da leitura e da escrita, todos os pesquisados demonstraram significativos ganhos quanto à melhoria da atenção, da memória, da linguagem oral e da interação com o grupo.

Diversos autores (GÓES, 1997; MOTTA ROCHA, 2002) alertam para a importância de se considerar a natureza multifacetada das mediações implicadas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, tendo em vista que “ela pode afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos envolvidos em tais relações”. (SALUSTIANO, FIGUEIREDO; FERNANDES, 2003, p.10).

Essas considerações ressaltam a credibilidade na argumentação defendida por esse projeto de que a mediação e a intervenção pedagógica, como elementos fundantes da ação docente, constituem a via privilegiada e de influência positiva sobre a elaboração do conhecimento da criança, notadamente nos casos de comprometimentos que se manifestam nas dificuldades de aprendizagens escolares.

Esse cabedal de conhecimentos mais atuais, fundamentados nos avanços das ciências, da Medicina, da Psicologia e da própria Pedagogia, impõe novas exigências que aos profissionais da educação e é posto, sobretudo, como necessário de ser acessado para a consolidação de uma intervenção educativa de orientação inclusiva.

Paralelamente, amplia-se a cobrança sociopolítica e educativa do papel do professor, posta nas exigências por desenvolvimento de competências e habilidades, como as de ser capaz de interagir, de tomar decisão, ser criativo, autônomo e exercer liderança no estabelecimento de um trabalho em contexto de coletividade e com uso de estratégias diversificadas e metas comuns. Esse “novo” perfil profissional traz como condição *sine qua non* aos docentes a necessidade da adesão a inovação e a mudança.

Fato a destacar ainda é que são evidentes as exigências impostas à docência hoje. Em paralelo, ainda lidamos com outras questões prementes no cotidiano do professor, em parte, acirrada pelas condições objetivas concretas em que a ação acontece. O que se tem, pois é uma tensão posta à docência no panorama atual dos sistemas públicos de ensino, levando em conta as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, que colaboram para anunciar as diversas naturezas de instabilidade em que reside a atuação do ser docente, o que aproxima a figura do professor da noção de um “gestor de dilemas”.

3.2.2 Mudanças na gestão e organização do ensino e a profissionalização docente para o atendimento à diversidade

A discussão sobre a necessidade de se introduzir mudanças na maneira de organizar e gerir o ensino para o atendimento à diversidade de todos os alunos, uma vez que o princípio da inclusão, é consenso na literatura. Pesquisadores assinalam que tal constatação exige a

necessidade de realização de investigações que se destinem a organizar e compreender os processos de adoção (e adesão), por parte dos professores, das inovações educativas, sejam propostas por eles mesmos ou por iniciativas da administração do ensino e dos sistemas. Outro aspecto apontado é o fato de que “a maioria das colocações feitas, as estratégias inovadoras fundamentam-se mais na argumentação do que na evidência empírica”. (HERNANDÉEZ, 2000, p. 32).

Esses aspectos aqui destacados devem ser levados em conta como hipótese de trabalho e indicações para novos estudos. Particularmente, para a pesquisa que realizamos, possuem importância capital, pois, além de se constituírem como fundamentação teórica, evidenciam a lacuna nessa área e nos ajudam a consolidar a relevância e pertinência social deste estudo, estabelecendo, a um só tempo, tanto parâmetros de análise como a própria justificativa da necessidade do conhecimento por nós buscado. Parafraseando Hernández (2000), o percurso das ideias e das correntes de pensamento no desencadear da história educacional é repleto de lições para o presente.

Por influxo desse percurso, passemos então a contextualizar a profissionalização docente e como esta se articula com a organização e gestão do ensino para o atendimento da diversidade.

A ligação entre mudança e constituição da profissionalização docente, emerge em meados dos anos 1990, e carrega a noção de desenvolvimento profissional como ação de produzir a profissão docente, considerada como uma formação que passa também pela experimentação, pelo ensaio de novos modos de realizar o trabalho pedagógico, além da reflexão crítica sobre a utilização e repercussão desses elementos. A formação para o exercício competente da docência passa pela investigação, diretamente articulada com as práticas pedagógicas e com a análise e reflexão de sua conseqüente transformação (NÓVOA, 1992).

Nessa perspectiva, a formação se alia a dimensão de estabelecimento do desenvolvimento organizacional da instituição onde o docente atua. O desafio dessa compreensão consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas e possíveis de se ocorrer em separado. A formação profissional deve ser encarada como algo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais, ou ainda acessória, complementar e secundária (NÓVOA, 1992).

É preciso situar a noção de que muitas são as dificuldades para realizar uma desconstrução de práticas em virtudes de sua reconstrução sobre novos pilares conceituais.

Para tal intento, podemos destacar a complexidade inerente da organização escolar, em virtude da diversidade de fatores em jogo na dinâmica de produção do seu cotidiano e pelas relações sociais ocorrentes no seu interior. A escola está, por assim dizer, localizada no entremeio de uma rede de influências sociais, econômicas, políticas, ideológicas e culturais que participam do jogo da construção permanente dessa organização social.

Além disso, mudar os referenciais de práticas pedagógicas instituídas implica riscos e certo custo (MONEREO; POZO, 2007; THURLER, 2000; THURLER, 2001), investimento em desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, supõe vivenciar novas situações, lidar com as contradições, com as dificuldades que obstaculizam um projeto de sociedade e de profissão.

Para viabilizar possibilidades de respostas sociais, o sistema público de ensino e as escolas devem encontrar maneiras de ensinar com sucesso a todos os seus alunos como forma de reparar no espaço escolar as desigualdades que geram exclusões, incluindo nessa iniciativa aqueles com dificuldades mais significativas e/ou com deficiência.

A perspectiva de concretização, na prática pedagógica, de iniciativas em inclusão dos alunos com deficiência tem implicações para os sujeitos da práxis e para a educação em geral. Para tanto, temos que buscar suplantar as barreiras que impedem a presença desses alunos, suas aprendizagens e participações efetivas na realidade das escolas.

O exercício de compor uma conceitualização das dimensões que possibilitam e que ainda impedem a realização de um projeto de escola incluyente, sob o enfoque específico das práticas pedagógicas inclusivas nos contextos escolares, exige que nos debruçemos na reflexão sobre as bases nas quais essa instituição e seus atores estão sediados.

O movimento de inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar regular não só é possível como é algo necessário à própria renovação da escola, em termos da reconstituição das práticas sociais e pedagógicas ali fomentadas. A escola, como espaço de formação de intelectualidades, de valores, de cultura e de ações políticas da sociedade, é uma instituição social de grande eminência no cenário da contemporaneidade.

3.3 Inovação e mudança como campo de estudo e fundamentação de pesquisas na Educação

Situamos, inicialmente para essa seção, a idéia de que os termos mudança e inovação se apresentam polissêmicos e plurais, presumindo, assim, uma rede de significados que os tornam complexos e com diversos sentidos e variações. Adquirindo significações distintas

para os diferentes sujeitos, ambos podem assumir para quem os promove e/ou facilita uma direção contrária à daqueles que os implementam na prática ou recebem suas implicações diretas.

Para Hernández e colaboradores (2000), a mudança é um processo temporalizado e dentro do qual diferentes indivíduos de uma escola ou de outro sistema respondem de maneiras diferentes e ajustam-se a ela, conforme o ritmo de cada um.

Com base em tal pressuposto, destacamos que a mudança, antes de adquirir toda a complexidade teórico-conceitual, é uma condição da natureza humana, faz parte do estado natural de homens e mulheres como seres finitos, incompletos, inacabados que, insatisfeitos por serem teleológico, estão constantemente idealizando e sonhando com o novo. A qualidade de sonhar com o porvir possibilita o desenvolvimento de uma interface da mudança com a inovação.

No campo educacional, apenas muito recentemente, esses termos passam a integrar o discurso pedagógico e da cultura escolar. Advém com a década de 1960, mais especificamente, pelo movimento de inovação deflagrado nos Estados Unidos⁸. A agitação pelo “novo” propiciou a necessária introdução de políticas que impulsionassem novas concepções e métodos de ensino para potencializar a educação escolar, no sentido de situar o País em vantagem na corrida pela conquista do espaço, da economia mundial, da tecnologia e da ciência. A política de inovação em seu sistema de ensino, com a introdução de uma série de reformas, teve desdobramentos em outros países. O período constitui-se, portanto, em balizador histórico para se pensar a proliferação dos discursos de inovação e mudança na educação escolarizada e a direção que tomou em todo o mundo.

A intenção de tais inovações implantadas nesse período objetiva muito além de uma reforma curricular, pois é movida pela necessidade de prover estudantes e professores de instrução científica para que se adaptassem rapidamente as mudanças impostas por uma sociedade tecnológica e o preparo dos indivíduos para nela atuarem. Por influxo desse movimento, o Estado americano passou a investir maciçamente recursos em um conjunto de iniciativas para esse escopo (implantação de novos programas curriculares, publicação de

⁸ “Nos Estados Unidos, a primeira demanda explícita de inovação em torno da metade dos anos 50 e foi realizada pela *National Science Foundation*, organização que agrupava cientistas, psicólogos e educadores com o fim de transformar de maneira radical o ensino das ciências e da matemática nas escolas”. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 20). A partir dessa época, as inovações passam a ser impulsionadas pela administração e pelos especialistas em educação (HORD apud HERNÁNDEZ, 2000, p. 38), impelidas e ligadas pelas que estavam acontecendo no exército, na agricultura, na indústria, e traziam, a ideia de que tecnologia e progresso eram sinônimos.

livros-textos, promoção de congressos, promoção de programas de alfabetização científica etc).

Em 1965, outra reforma também fomentada com recursos de fundos federais foi implantada pelo governo americano, por intermédio do *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), na intenção de atender as distorções de acesso a uma formação científica eficiente. A finalidade era beneficiar os menos favorecidos e assegurar uma política de igualdade de oportunidades na educação escolar.

Apesar de “bem-intencionada”, de contar com adesão entusiástica dos planejadores e políticos, este foi um movimento de caráter legislativo, implantado verticalmente nas escolas, sem a devida projeção preventiva sobre as conseqüências que adviriam com o distanciamento dessas intenções e programas políticos. Foram ainda distanciadas da realidade concreta das escolas, por exemplo, situações de bilingüismos e a própria capacidade dos atores da cena socioeducativa formal de absorver a gama de mudanças que se propunha. Essa política deu início a um fenômeno que marcou as iniciativas hoje conhecidas por “educação compensatória”

A ideia de inovação que embasou tais mudanças à época foi um modelo muito simples e estreito sobre o que é uma perspectiva realmente inovadora. Fundamentada no vetor tecnológico e na crença de que suas intenções seriam adotadas de imediato pelos professores, em função das intenções de renovação e melhorias que propunham em seus planos, se fez absoluta com início e fim em si mesma (HERNANDEZ, 2000).

Uma crítica pertinente a este modelo de inovação e mudança subjaz na compreensão de que os sujeitos envolvidos têm apenas o papel de se adequar aos objetivos e metas previstos, numa lógica que Popkewitz (1984) chamou de lógico-responsiva e Farias (2006) nomeou de enfoque técnico da mudança⁹. Nesse caso, dava-se uma ênfase excessiva aos resultados, em um completo abandono da investigação sobre os principais problemas articulados necessariamente à introdução de uma inovação em educação.

Por fim, a concepção de inovação predominante nas décadas de 1960 e 1970 concentrou esforços na aplicação de recursos financeiros para implantar melhorias no âmbito dos conhecimentos científicos de professores e alunos. Por efeito do estreitamento da ação política e das reformas, o ensino de fato não seguiu na mesma proporção das mudanças, em relação ao montante de recursos investidos e à legislação elaborada. Isso nos faz compreender

⁹ Esse enfoque fundamenta-se na noção de que “a finalidade das relações sociais é algo externo ao sujeito, carecendo somente de maior eficiência.” (FARIAS, 2006, p. 42-43). A mudança é percebida aqui como uma organização histórica neutra do pensamento e do comportamento dos sujeitos nos campos institucionais e/ou espaços sociais.

que não bastam prescrever nem financiar reformas, mudanças e inovações, se estas não têm conexão com as construções conceituais e com o modo de atuação dos professores.

Segundo o que apresenta Hernández (2000), no ensino de Ciências e Matemática, principal alvo das mudanças nos Estados Unidos, por exemplo, não houve inovações significativas, nas duas décadas seguintes. Ademais, tais programas planejados já não são utilizados nas escolas. Dessas propostas de inovação, muitos alunos não receberam uma instrução sólida que lhes favorecesse atuar em uma sociedade tecnificada.

Mencionado autor enfatiza, ainda, que o resultado das mudanças deu-se no preparo de um número reduzido de alunos para as carreiras de Ciências e Engenharia, e o que deveria ser o enfoque do currículo de Ciências - uma formação que repercutisse diretamente na condição dos sujeitos atuarem na sociedade - recebeu pouca atenção.

Como consequência das críticas instauradas sobre o fracasso das mudanças, algumas hipóteses são elaboradas, dentre as quais destacamos que a inovação e/ou mudança fundadas apenas na simples decisão de serem planejadas e impostas de “cima para baixo”, não se instalam de imediato na prática diária das escolas. Faz-se premente uma visão de que mudança cultural buscada por uma inovação deve ter como fator decisivo o papel fundamental desempenhado pelos professores na realização prática do que é planejado para as escolas. Inovações não se efetivam e não perduram se não se conta com os docentes para por em prática, peça-chave de todo o processo de mudança real na educação escolar.

Ainda perseguindo a intenção de remontar o percurso histórico do movimento da mudança no âmbito escolar e na intenção de melhor compreendermos as condições da inovação, seguimos mapeando as iniciativas na perspectiva internacional. Essas iniciativas são originárias da organização do movimento de mudança mundial e tiveram implicações para o desenvolvimento das abordagens atuais dessa temática. Como fonte para essa cartografia, recorreremos ao estudo de Barry MacDonald (1990 apud GIL, 2001), no qual o autor faz uma análise das estratégias e do processo de inovação curricular dos docentes, intencionado nos anos 1970, na Inglaterra, quando à época participara como avaliador.

Seu estudo assume importância singular, por desconstruir a ideia predominante, até a década de 1970, de que agentes externos poderiam, de modo mais rápido e eficaz, produzir as mudanças necessárias no contexto escolar, tese marcante no pensamento dos anos 1950 e 1960. Com os resultados das pesquisas realizadas por MacDonald (apud GIL, 2001, p.105), emerge o argumento-tese de que é “difícil para aqueles que estão fora da escola melhorar os recursos dentro dela”.

Outra ressalva importante feita pelo citado autor é a de que não bastava prover os professores de materiais didáticos ou formas de assessorias para proceder diretamente à mudança, pelo motivo de esta exigir condições multidimensionais e mais complexas como: mudanças de concepção, valores, crenças e atitudes.

Os estudos de MacDonald (1990), os de Hernandez (2000) e os de Gil (2001) não esgotam o aparato de complexidades em que estão envoltos à inovação e a mudança, tampouco podem ser adotados como fórmula mágica para o caso, todavia, possibilitam uma caracterização de como pode ser constituído um sistema inovador.

Para os autores em destaque, existe uma série de condições/traços que podem caracterizar um sistema, no caso específico, uma escola, como inovador. A configuração de uma escola inovadora se dá com base nos seguintes princípios (HERNANDEZ, 2000; GIL, 2001):

1. as ideias surgem ou são apropriadas pelo professorado, ou seja, os docentes têm dificuldades para executar as ideias impostas. É necessário que estas sejam articuladas com a cultura, desejos e concepções dos professores. Ademais, precisam ser concebidas como fonte de inspiração teórico-prática de seu trabalho;
2. há sempre um grupo de agentes que impulsiona ou propõe a inovação, haja vista que é praticamente improvável que em uma escola ou instituição encontremos uma unanimidade de ideias ou práticas no sentido da inovação, em mesma intensidade e em todos os seus integrantes: “num processo de mudança sempre existe um grupo entusiasta, por muitas razões, que lidera as propostas, atua como mediador de conflitos, cumpre a função de assessoria e, sobretudo, reflete e realimenta a ação”. (GIL, 2001, p.107). Nesse sentido, quanto mais fortalecido for esse grupo, portanto, maiores serão as possibilidades de que a mudança se processe de forma sustentável e que represente de fato uma melhoria;
3. existe uma vontade de mudança nas concepções e atitudes e não só na organização curricular, significando dizer que, “quanto mais predispostos e preparados estão os professores para mudar suas atitudes [...], mais possibilidades haverá de que a inovação [...] não estacione no papel, mas que ultrapasse e se manifeste nas diferentes ações educativas” (GIL, idem, p. 108);
4. atua com independência profissional em relação à administração, pois uma atuação inovadora requer elevado grau de autonomia e autoconfiança por parte dos professores para estabelecer a troca de informações, tanto com a equipe administrativa quanto com a equipe de assessores atuantes na reforma/mudança.

Como são esses profissionais que põem em prática as indicações da administração, portanto, são eles que melhor podem analisar as consequências e tomar decisões;

5. conjuga as expectativas das famílias e as necessidades dos alunos. Esse critério se apresenta como um dos aspectos centrais da capacidade inovadora de uma escola, no sentido de se colocar à disposição para estabelecer a ligação entre o “currículo legal, as expectativas das famílias e as necessidades e interesses do alunado”. (GIL, 2001, p.109);

6. contribui para a satisfação profissional e pessoal do alunado e, indiretamente, introduz mudanças no sistema escolar, pois, uma vez interessada pelas necessidades dos seus alunos, orienta seu processo de aprendizagem e contribui para a sua satisfação: “o interesse de uma escola por realizar esse tipo de inovação introduz indiretamente mudanças nas concepções e maneiras de atuação do sistema escolar” (GIL, idem, p.109). Tal atitude; implica, muitas vezes, na necessidade de diversificar as atividades escolares e/ou os procedimentos do ensino;

7. está aberto ao contraste com outros grupos de professores e professoras. Assim, à medida que uma escola, ou um grupo de professores, explicita seu trabalho, tornando-o público e em discussão, aumenta sua aptidão para manter e retroalimentar o processo de inovação. O que mostram os estudos sobre inovação educativa é “como o contraste entre e o intercambio de experiências entre docentes e instituições envolvidas em processos de inovação é positivo”. (GIL, idem, p.110);

8. considera-se que as contradições são parte do processo inovador. O fato é que, quando as propostas de inovações se põem em desenvolvimento os professores se vêem em situações controvertidas às quais têm que dar respostas. Nesse sentido, a escola que entende e considera as contradições que vão surgindo na prática, na execução da proposta, como parte do processo inovador, está em condições de avançar muito mais e de elaborar conhecimento sobre a própria inovação, conscientes de que não existe um conjunto de passos, relativamente simples, a serem seguidos (GIL, 2001, p.110);

9. precisa da reflexão crítica para não se tornar uma prática rotineira. Uma escola inovadora deve ser capaz de proceder a uma reflexão crítica sobre as mudanças introduzidas e sua pertinência, reconhecer seus êxitos e percalços, identificar suas dificuldades. “Este conjunto de atividades precisa de espaços de reflexão individual e coletiva e, ocasionalmente, de apoio externo [...] o pior inimigo da inovação e da melhoria são a atitude acrítica e a rotina”. (GIL, p. 110-111).

O conjunto de aspectos identificados por Gil (2001) apresenta a complexidade dos fatores que configuram os processos de mudança educativa e que podem ser tomados como referências para entendermos os elementos conceituais envolvidos na prática pedagógica quando na busca da mudança dos paradigmas de ação, materializada em um processo de inovação da prática educativa.

Como podemos vislumbrar, o tema da inovação e da mudança fez-se e faz-se recorrente na contemporaneidade das reformas educativas, entretanto, um viés atual é o interesse de estudos que se preocupam com o funcionamento global ou sistema social e unidade de gestão (FRIEDBERG, 1997). Frente a esse reconhecimento, os autores citados assinalam o fato de que poucos estudos privilegiaram a visão da instituição escolar em sua estrutura interna, ignorando, em geral, a avaliação dos impactos das inovações sobre sua constituição e sobre as possibilidades de seus conteúdos serem por ela assimilados.

É sobre a dinâmica interna da mudança que reside a urgência de estudos. É preciso conhecer a mudança e seus processos inovadores por dentro, de “baixo para cima”, fundamentalmente sobre os pressupostos que foram negligenciados ao longo de seu decurso histórico de constituição. Segundo Farias (2006) “no campo da inovação a mudança como *práxis* é apenas uma intenção, uma possibilidade, uma oportunidade”. (p. 13).

A noção de mudança aqui adotada, para compreender a ressignificação da prática educativa, em específico a pedagógica, aquela objetivada no espaço real e concreto da escola, se distancia do termo como modismo do discurso neoliberal que pressiona unicamente professores e professoras, depositando sobre ambos a responsabilidade sobre a instauração desse processo, em uma atitude que individualiza e isola o professor em uma seara de dificuldades¹⁰. Consideramos, sim, um movimento de mudança que agrega, compartilha desafios e soluções, situa o sujeito como ator, em uma atividade humana fundamental por meio da qual o homem modifica seu mundo e a si próprio, ou seja, uma atividade transformadora e guiada por objetivos como uma necessidade da condição histórica e social da *práxis* humana.

Assim, estamos cientes do complexo desafio que é o de definir a noção de inovação e mudança, por sua polissemia e o contexto societário em que o termo emerge. Ocorre ainda destacar que o conceito de inovação se distanciou da ideia da qualidade de produto final e de

¹⁰ Sacristán (1997, p. 95 apud TEIXEIRA, 2002, p. 61) observa que a ação docente possui traços de isolamento, mas sublinha que o ensino depende de decisões individuais que ocorrem dentro de normas coletivas, adotadas por outros docentes e dentro de marcos organizativos reais, que regulam de alguma forma as atuações. Assim, há que se considerar que as atividades específicas do trabalho pedagógico na docência supõem a subjetividade de quem as executa, como as destrezas profissionais, mas, obedece de algum modo, a regras próprias das condições da situação em que são exercidas.

que suas intenções são garantias de sua execução. O conceito, não mais possível de se encontrar em uma definição unitária, faz com que aproximemos algumas concepções para refutar aquelas arraigadas e consolidar um conceito mais adequado à realidade atual pela atualização das compreensões que hoje a nós é possível.

3.3.1 Os sentidos da inovação: pluralidade de um conceito

As abordagens (HERNADEZ, 2000; GIL, 2001; FARAIS, 2006), ao discutirem sobre o termo inovação, revelam desde dimensões mais burocráticas, pragmáticas, tecnológicas, políticas, sociológicas até outras sociopedagógicas. No sentido de apresentar essas conceituações, mesmo não nos enveredando numa análise minuciosa de em qual segmento elas aportam, reunimos alguns elementos que as possam caracterizar e colaborar para percebermos suas diferenciações, ainda que, às vezes, das mais sutis.

Entre as definições, destacamos no primeiro momento a que se aproxima da linha sociopedagógica, que concebe inovação como “uma idéia, prática ou material percebido como novo por parte da adoção pertinente” pelos sujeitos ou instituição (HERNANDEZ, 2000, p.26), podendo ser um País, uma escola, um diretor ou um professor.

Em outro plano que não o sociopedagógico, situa-se a visão dos planejadores das reformas, que por certo, pautam-se em uma compreensão mais burocrática e concebem a inovação como

[...] uma tentativa deliberada de levar à prática determinados objetivos [...]. Em outras palavras, introduzir uma inovação em uma instância educativa implica em uma mudança planejada com o propósito de dotar de capacidade a organização (ou o professor) para satisfazer alguns objetivos. (HERNANDEZ, 2000, p. 26).

A este enunciado faz-se necessária uma ponderação: a pluralidade que aparece em torno das distintas definições ou tentativas de definição para inovação esbarra em termos como reforma, melhoria, qualidade¹¹, mudança, renovação etc, o que requer fazer outras distinções com apoio nas matizes quanto ao campo de denominações às quais esses termos se associam.

A primeira é a de que reforma educativa não é o mesmo que inovação (WALLING; BERG, 1983 apud HERNÁNDEZ, 2000; FARIAS, 2002). A distinção se estabelece pela

¹¹ Termo utilizado com significações distintas (político-ideológica) e que, muitas vezes, costuma depender da posição esta intelectual que ocupam os sujeitos no sistema escolar e a que se destina e/ou interessa seu uso: aumento de rendimento e do desempenho dos alunos, melhoria do nível profissional dos professores, indicadores de habilidades e competências de gestores das escolas, implementação de recursos e eficácia no uso destes, dentre outros que podem ser citados.

natureza das mudanças propostas, pois “a reforma é um processo que, em linhas gerais, pretende modificar as metas e o marco global das atividades da instituição educativa, deixando em segundo plano a atenção aos métodos de trabalho escolar”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.26). Reforma é uma mudança em grande escala (GONZÁLEZ; ESCUDEIRO, 1987), que pode mudar não somente por sua magnitude e extensão, mas por sua incidência, a legislação, o vocabulário, os objetivos do ensino, todavia, pode não conseguir introduzir uma mudança na prática diária da classe e na prática dos professores (HERNÁNDEZ 2000, p.27).

A mudança comporta a possibilidade de regressões e retrocessos históricos e conceituais. Também, ela não pode ser associada diretamente a uma evolução gradual ou progresso, irrestritamente. O princípio básico é o de que reforma se refere à dimensão macro, mesmo sem ser universal, podendo ter como foco uma escola. Como adverte Perrenoud (2000, p. 9), “nenhum governo, nenhuma corporação ou nenhuma reforma pode provocar [mudanças] em curto espaço de tempo, de forma unilateral. [...] Trata-se de uma perspectiva a longo prazo, de um processo estrutural, de uma lenta transformação”.

Assim, a inovação, por sua vez, significa “modificar as formas de atuação como resposta a mudanças nos alunos e implica uma organização diferente do trabalho, para a qual devem ser utilizados métodos mais eficazes”. (PERRENOUD, 2000, p.26). É *mister* assinalar, entretanto, que pode existir tanto inovação sem mudança quanto reforma sem mudança, e ainda o fato de que pode haver mudança sem necessariamente ter-se um processo inovador. Assim, percebemos, portanto, alguns aspectos que caracterizam a inovação em um determinado contexto (PERRENOUD, 2000, p.26).

Em termos gerais, o relato histórico das tendências que marcaram o desenvolvimento da noção e da prática da inovação de que tratamos nesse texto nos conduz a concordar com o panorama esboçado em House (1988), quando indica que elas podem ser situadas em três grandes perspectivas: a dimensão tecnológica, a de orientação política e a cultural.

A dimensão tecnológica, que pensamos suficientemente apresentada neste texto, é desenvolvida sob um enfoque racional e sistemático, no qual as melhorias se produziram mais nos métodos e nos materiais didáticos do que nas relações efetivadas e estabelecidas entre os diferentes agentes educativos e no conhecimento.

Na perspectiva política, a inovação é eminentemente objeto de conflitos e compromissos e decorre do resultado de negociações e acordos entre propositores/impulsionadores da mudança e os professores. Esse ponto de vista teve muita influência nos anos 1970 como questionamento ao modelo tecnológico de execução e pela ruptura feita, ao

considerar o importante papel dos professores em todo processo de inovação. É certo, portanto, que esse parece um ponto de consenso entre estudiosos da mudança.

Para Canário (1997), por exemplo, a mudança e a inovação concernem a uma descentralização, tendo seus professores como os principais sujeitos de transformação, o que faz dessa perspectiva o ponto de referência decisivo na continuidade dos processos de transformação.

A terceira tendência, a cultural, prevê o estudo das inovações e seus efeitos desde as distintas culturas dos grupos, seus valores, conflitos e significados que adotam em relação à realidade na qual estão inseridos. Referida perspectiva admite que é preciso estudar a forma como os agentes interpretam os fatos, em suas intensidades, processos pessoais e manifestações.

Essa organização de enfoques realizada anteriormente nos impele a expressar que a referência aqui adotada tende a situar-se na perspectiva cultural, apesar de compreendermos que uma noção multidimensional da inovação educativa não pode ser focalizada em um único aspecto nem sobre um único ponto de vista.

Sobre o aspecto operacional, Fullan e Promfrett (1977) citados por Hernandez (2000) e Gil (2001), especificam que às inovações educativas podem ter cinco dimensões de mudança: nos conteúdos dos componentes curriculares (em sua sequenciação e materiais utilizados); na organização do meio físico em que se desenvolve o ensino; nas funções e relações dos usuários envolvidos na inovação; no conhecimento; e, na compreensão que os usuários têm da inovação e de seus diferentes aspectos (fundamentação, valores, objetivos, estratégias para colocá-la em prática etc.).

Parece claro que nos dois últimos aspectos, se concentra a maior complexidade do problema, uma vez que, os estudos já realizados de experiências consideradas como inovadoras centram-se na análise das dificuldades dos sujeitos em lidar com novos materiais e tecnologias curriculares em novos enfoques de ensino (materiais, atividades e estratégias didáticas), e na possível alteração de pressupostos subjacentes às novas políticas ou programas educativos.

Para Hernández (2000), portanto, uma inovação ocorre quando são introduzidas novas áreas de aprendizagem no currículo e práticas diferenciadas desenvolvidas em substituição as já existentes. Essa argumentação faz González e Escudero (1987 apud HERNANDEZ, 2000) considerar que uma inovação é

uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover

certas mudanças nas práticas educativas vigentes [...] em alguma direção renovadora em relação à existente. (p. 29).

Isto nos desafia a pensar a inovação como dinâmica explícita que pretende alterar atitudes, concepções, conteúdos e práticas escolares: “uma tarefa socialmente necessária, escolarmente útil e, provavelmente, enriquecedora em nível pessoal”. (HERNANDEZ, 2000, p. 29).

Esses aspectos compõem, portanto, a produção de uma cultura escolar que confere a cada instituição uma identidade própria ou da constituição de processos identitários, como forma de dar conta do dinamismo da construção e reconstrução permanente e de caráter contínuo presentes nessa circunstância. Apesar de ser possível identificar elementos que se integram e conflitam, pensamos ser possível identificar denominadores comuns (SARMENTO, 1994).

A escola na contemporaneidade é um equipamento sociocultural que possui traços de uma organização forjada entre propostas inovadoras (ainda que muitas vezes predominantemente discursivas ou de pseudo inovações) e os fatores de resistência de uma cultura conservadora e/ou de resiliência.

Nesse ponto, é importante conferir uma ampliação na forma de entender a inovação e em cuja conceituação por nós adotada é dimensionada como *epistême*, em seu sentido ontológico de mudança, como uma condição humana da busca pela renovação das condições de produção da existência, no caso da prática pedagógica, da renovação das metas e dos aportes conceituais e práticos do ato educativo.

Nossa compreensão comporta a ideia de assumir a mudança, portanto, como a construção de novas possibilidades, outros aprendizados e significações na constituição de um novo *habitus*¹² – esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, acreditamos que as culturas colaborativas têm papel fundamental para transformar aprendizagens e movimentos de mudanças individuais em processos coletivos, além de ampliar sua significação. Assim, momentos de estudos, grupos de discussões, colaboração entre pares profissionais, planejamento de ações em conjunto e desenvolvimento

¹² Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1994, p.15).

de iniciativas partilhadas contribuem para desenvolver e ampliar conhecimentos e competências nos profissionais das escolas.

No caso da profissionalização docente, a literatura destaca ser no contexto de trabalho que esse desenvolvimento ocorre, em uma identidade própria da cultura, dos sujeitos, situada na própria prática educacional (HARGREAVES; EARL; MANNING, 2002; FULLAN, 2009, entre outros).

Ao final desta seção, consideramos relevante argumentar que a revisão bibliográfica evidencia a necessidade e a importância da elucidação de melhores e possíveis formas de organização das práticas pedagógicas em função de atender a diversidade dos alunos em sala de aula, e notadamente, a efetivação do atendimento a alunos com deficiência na escola.

A vivência com professores e as dificuldades que se apresentam no cotidiano das escolas, no entanto, indicam também que a formação profissional dos professores para a escola inclusiva se ressentem tanto da atualização das concepções dos professores quanto da promoção de discussões mais consistentes, do ponto de vista teórico-prático, sobre o ensino na diversidade.

Constatamos a necessidade de transformação das práticas pedagógicas com base nas mudanças que consideramos o potencial transformador dos professores em seus locais de trabalho, sendo fator de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os que compõem esse espaço.

Em síntese, entendemos que estudos geradores de mudanças na prática pedagógica dos professores em equipe, além de se configurarem como desafio de efetivação dentro das escolas, se constitui como espaço investigativo tanto do meio educacional quanto acadêmico. Faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que versem sobre essa realidade vivida conjuntamente, com os professores no dia-a-dia da escola.

Com base na literatura que apresentamos, exponencialmente organizada nesta escrita, selecionada como nossos pilares de análise, defendemos o argumento de que a prática pedagógica precisa ser analisada, reconstruída e transformada, na gestação da inovação e da mudança. É sobre essa hipótese que definimos o desenho metodológico da pesquisa-ação que desenvolvemos, apresentada na seção seguinte, cuja elaboração atende a problemática do campo empírico do objeto e a legitimidade da temática aqui explicitada.

4 ITINERÁRIOS DA INVESTIGAÇÃO: APROXIMAÇÕES, ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

O tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis - como ele próprio o foi - às cores e aos odores das coisas desconhecidas. (PHILLIPPE ARIÈS).

O objetivo dessa seção é o de explicitar a configuração da pesquisa-ação colaborativa aqui implementada, cujo propósito foi elaborar junto às professoras práticas pedagógicas de favorecimento à construção de uma escola inclusiva. Buscamos assim, refletir sobre o potencial crítico-reflexivo dessa abordagem e suas repercussões éticas e de desenvolvimento pessoal e profissional ocorridos na prática pedagógica das professoras, quanto ao atendimento à diversidade dos alunos.

Para discutir essa investigação, tanto na perspectiva teórica quanto na dinâmica de sua operacionalização, buscamos apoio nos autores que discutem essa metodologia para investigações em educação. Dentre os autores da literatura, são nossos interlocutores: Bogdan e Biklen, 1982; Thiollent, 1997; Anadon, 2000; González, 2002; Barbier, 2007; Dionne, 2006; Poulin, 2006.

Junto à discussão encetada, justificamos também a pertinência metodológica da abordagem escolhida, por ser esta a que melhor se coaduna com as prementes necessidades de transformações da cultura organizacional da escola e da prática docente para a inclusão. A vantagem de tal metodologia é que esta pode constituir rico e significativo espaço de formação docente, em razão da possibilidade de reflexão-da-ação que pode ser propiciado aos profissionais da educação nela envolvidos. Efetivar a progressiva melhoria da qualidade das ações desenvolvidas pela escola e seus professores é um dos desafios atuais de formação de professores frente ao paradigma da escola para todos e da gestão da diversidade em sala de aula.

4.1 Abordagem do estudo: conceitos e características da pesquisa-ação colaborativa

O presente ocorreu por meio da efetivação de uma pesquisa-ação colaborativa, na qual objetivamos a instauração de um processo participativo que envolvesse todos na construção das situações didático-pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, com

implicações na transformação do fazer pedagógico dos profissionais da instituição em questão.

Com esse intuito, participamos então efetivamente por dois anos e meio (agosto de 2005 a dezembro de 2007) de um processo colaborativo, fomentado pela pesquisa, em que se efetivou de maneira direta a ação de acompanhamento das práticas pedagógicas construídas, bem como a investigação sobre os impactos produzidos.

Nesse sentido, guiada pela meta-comum de transformação das práticas pedagógicas, a ação colaborativa é a marca de todas as ações realizadas pelos parceiros da investigação: pesquisadora do meio acadêmico e professoras da escola.

A literatura (THIOLLENT, 1997; ANADON, 2000; BARBIER, 2007) aborda a pesquisa-ação colaborativa como um tipo de investigação que assume um espaço cada vez maior na área educacional, em virtude do potencial de resposta às demandas atuais, ou seja, pelas possibilidades de enfrentamento das dificuldades vivenciadas hoje na educação, capaz de contemplar a inerente complexidade e o dinamismo do cotidiano escolar. Outro aspecto que lhe confere peculiaridade é o caráter interventivo que tem essa abordagem e o objetivo explícito que carrega de projetar mudanças na realidade investigada.

A pertinência da realização de uma pesquisa-ação com esse caráter decorre, em grande parte, da problemática do campo empírico do objeto e da intencionalidade dos envolvidos na situação. A pesquisa-ação comporta prioritariamente a característica de ser uma necessidade do campo e, portanto, se dirige a dar uma resposta a esta necessidade premente. Do ponto de vista metodológico, no entanto, outras questões aparecem como inquietações legítimas ao pesquisador: como essa abordagem de investigação se configura? Quais os procedimentos mais adequados? Como garantir o rigor metodológico necessário à investigação científica? Como proceder ao controle e validação dos dados produzidos?

Thiolent (1998) discute o conceito de pesquisa-ação e propõe fundamentos para a caracterização e uso desse tipo de investigação em educação, por meio da explicitação do seu percurso, métodos e bases teóricas. Para o autor, tal abordagem é especificamente apropriada a estudos em que os “pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. (THIOLLENT, 1998, p.15).

A pesquisa-ação é, portanto, um tipo de investigação que tem relação estreita com os problemas apresentados pelo campo, para os quais se exige uma ação com fins a uma resolução do problema e “no qual os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 1998, p.14). Tal

característica requer um esforço maior de investimento do pesquisador na sistematização e acompanhamento rigorosos dos instrumentos teórico-metodológicos e dos dados produzidos, em virtude do conjunto de fatores com os quais lida.

Como indica a literatura especializada (THIOLLENT, 1997; ANADON, 2000; BARBIER, 2007), os ciclos investigatórios pelos quais passam normalmente estudos dessa natureza são: no primeiro momento, a definição do problema; no segundo, a busca de solução; no terceiro, a aplicação de situações interventivas; e no quarto, a avaliação dos resultados da aplicação.

Para situar mais claramente a metodologia em foco, ressaltamos que essa abordagem tem como pressuposto a noção de que os sujeitos nela envolvidos, pesquisadores do meio acadêmico e pesquisadores do meio escolar, compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto, orientados por uma preocupação compartilhada entre os sujeitos que atuam, desempenhando papéis distintos, mas com unidade (ANADON, 2000).

Nesse ponto, é importante enfatizar a idéia de que colaboração entre os pesquisadores do meio escolar e o pesquisador do meio acadêmico resulta prioritariamente na identificação do problema e na ajuda de sua problematização, possibilitando como consequência a ampliação da consciência profissional (THIOLLENT, 1994), por meio da identificação, reflexão e tomada de decisão, numa atitude coletiva e de participação.

Assim, nessa abordagem, os pesquisadores do meio escolar assumem junto com os pesquisadores do meio acadêmico a participação em todas as etapas da pesquisa. A mútua implicação envolve todos em um papel ativo desde a elucidação dos problemas encontrados, a idealização, realização, acompanhamento e até a avaliação das ações por eles desenvolvidas (THIOLLENT, 1998).

Essa perspectiva de pesquisa aplicada à educação se propõe indagar sobre as ações pedagógicas realizadas em sala de aula e se constitui também como recurso privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, por conta da atitude reflexiva sobre suas concepções e ações. Conforme assinalado por Anadon (2008), a pesquisa-ação se destaca por se alicerçar em três eixos fundamentais:

1. da pesquisa, concernente ao conjunto dos processos de rigor metodológico capazes de guiar e clarificar a ação;
2. da ação, promovido no conjunto de iniciativas implementadas em uma situação real com o objetivo de produzir na pesquisa-ação as mudanças; e

3. da formação, estabelecido no conjunto de aprendizagens efetuadas pelos colaboradores em seu contexto como resultados da pesquisa.

Com esteio nesses pressupostos, o modelo de investigação adotado neste estudo traz como questão particular o envolvimento dos sujeitos em processo de co-construção de práticas, na tessitura estabelecida entre os atores.

Estudiosos como Pascal e Bertran (1999) caracterizam a formação docente, estabelecida sob tal perspectiva, como a promotora de uma aprendizagem significativa, uma vez que esta ocorre em contextos de parcerias colaborativas. Para os referidos autores, essa proposta investigativa busca especificamente, pela co-participação dos sujeitos envolvidos, um trabalho no sentido de compartilhar os saberes e práticas já acumuladas para a (re)construção de outros diferenciados, numa articulação entre as experiências de docência e de pesquisa.

Inspirada pela consulta aos autores citados, compreendemos que essa metodologia traz benefícios quanto à melhoria da qualidade da prática educativa e da educação possibilitada aos alunos. Para esses autores, a transformação da escola deve ocorrer “a partir de dentro e [que] é consumada através da mobilização e do desenvolvimento da perícia e da experiência dos que trabalham com crianças” (PASCAL; BELTRAN, 1999, p. 18), sem perder de vista a conexão com a totalidade da realidade social.

Dessa forma, a pesquisa-ação colaborativa legitima-se como uma “experimentação em situação real” (PIMENTA, 2002), sendo apropriada para investigações que intencionam produzir transformações na escola, na prática pedagógica de seus professores, na compreensão de que o papel dos docentes precisa ser fortalecido e ressignificado. Cabe considerar, entretanto, que na pesquisa-ação colaborativa os papéis tradicionais de pesquisador e sujeitos pesquisados se distanciam da noção de os primeiros serem tomados como detentores do conhecimento científico e os segundos, por seu turno, minorados a simples objetos de análises. Na pesquisa-ação colaborativa, ambos se assumem reciprocamente colaboradores, visando a uma elaboração coletiva e participativa, minimizando a dicotomia teoria e prática, reduzindo a distância entre ideia e execução.

Muitas são as contribuições destacadas por autores da literatura (GIOVANNI, 2000; ROSA, 2003, PIMENTA, 2002) sobre as características fundamentais da pesquisa-ação colaborativa. Com destaque assinalamos algumas a seguir:

1. participação da totalidade dos envolvidos em todas as fases da investigação, desde a elaboração, execução e avaliação do processo;

2. articulação entre os problemas práticos da escola em contexto real e o campo teórico;
3. mutuamente colaboradores, evoca-se um processo de respeito e crescimento recíproco entre os participantes;
4. mobilização de reflexão e ação sobre os desafios educacionais (institucionais, dos educadores e educandos);
5. desenvolvimento institucional, além do desenvolvimento pessoal e profissional de todos que estão imbricados, numa dimensão individual e grupal;
6. professores tornam-se mais atentos às necessidade de transformação por meio da análise de seu próprio fazer; e
7. docentes aprendem sediados na identificação e busca de soluções para seus problemas reais, por meio da reflexão sobre seus saberes, êxitos e dificuldades teórico-práticas.

Além dessas características elencadas, é consenso o aspecto de que a marca prioritária desse tipo de pesquisa é a implicação e responsabilização estabelecida entre os participantes com a mudança da realidade em que estão inseridos, com base numa decisão consciente de participação colaborativa.

Assim, a pesquisa-ação colaborativa, na medida em que investiga sobre determinado fenômeno, mobiliza o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento dos problemas identificados, ao mesmo tempo em que investiga os resultados produzidos. Na pesquisa-ação colaborativa, por meio da reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores, os profissionais da escola são provocados a problematizar suas ações e as práticas coletivas da instituição e a elaborar projetos de intervenção, na ação docente de professores concretamente situados (ZEICHNER, 1998; PIMENTA, 2005).

De posse de tais argumentos que caracterizam a pesquisa- ação colaborativa, estamos ciente de que estas realçam os objetivos desta investigação e legitimam, portanto, nossa opção por tal metodologia. Em se tratando de investigações sobre práticas educativas para a inclusão, objeto deste estudo, a pesquisa-ação colaborativa pode contribuir em três vertentes: **aos professores**, possibilitando a oportunidade de criar condições para que a transformação das práticas pedagógicas aconteça, trilhando um percurso próprio, com identidade pessoal e institucional; **aos alunos**, como uma via de lhes proporcionar acesso, permanência e experiências mais significativas de aprendizagem; **à academia**, no conhecimento dos

elementos envolvidos na possibilidade de construção de uma escola inclusiva, sediada na ruptura da clássica dicotomia entre o saber e o fazer, a teoria e a prática.

Neste estudo, tais argumentos vêm imbricados da possibilidade político-ideológica de interferência neste espaço para a transformação da instituição-escola. Aqui reforçamos o enfoque prioritário da nossa credibilidade na melhoria das ações educativas voltadas para a aprendizagem de todos os alunos como decisão coletiva dos atores para o paradigma da educação inclusiva.

Em se tratando do desafio atual da escola para a inclusão de alunos com deficiência, a pesquisa-ação colaborativa apresenta-se como a possibilidade de investigar sobre essa realidade, produzindo formas de intervenção necessárias a sua efetivação, desenvolvendo ações articuladas à formação dos professores para atender a gestão da sala de aula. É extremamente relevante mobilizar os conhecimentos sobre as circunstâncias necessárias para receber e trabalhar pedagogicamente com o aluno com deficiência na escola comum, na própria realização desse fazer, procedendo associadamente à reflexão sobre e na ação.

A importância maior desse estudo, por certo, é a possibilidade de explicitar e compreender o movimento de mudança da e na prática pedagógica, conhecendo como ele sucede e quais seus elementos constitutivos, por meio da imersão na experiência “viva” onde acontece.

É patente o fato de que compreender os principais problemas e desafios da realidade das práticas pedagógica ante a inclusão nos exige conhecer as ações e relações estabelecidas no universo da escola e da sala de aula, principalmente no que diz respeito diretamente ao ato pedagógico destinado aos alunos com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem. Essa argumentação é defendida por Carvalho (2008), quando adverte para o fato de “escola tornar-se-á progressivamente mais inclusiva, na medida em que, além de acolher todos os alunos, se dispuser a, efetivamente, analisar as variáveis que representam barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos e com todos”. (P. 128)

A autora destaca que a escola deve analisar as variáveis apresentadas como barreiras à inclusão, e, aqui acrescentamos, à amplitude que tal circunstância representa quando realizada coletivamente, como fez a pesquisa aqui relatada, pois é no coletivo que nos afirmamos como seres sociais. No caso desta pesquisa, as mudanças de práticas foram mobilizadas na construção compartilhada de saberes e práticas coletivas.

Assim, compreendemos que, no campo da pesquisa educacional, a pesquisa-ação colaborativa se destaca por agrupar conhecimentos sobre o fenômeno investigado, ao tempo em que mobiliza os sujeitos histórico-sociais para a transformação de suas ações e

instrumentalização dessa tarefa, via reflexão sobre si e a realidade em que estão inseridos, numa relação recíproca.

Em face das considerações iniciais sobre a base teórico-metodológica de fundamentação do trabalho realizado, passamos, a seguir, a apresentar as etapas desenvolvidas e seus procedimentos metodológicos, esclarecendo informações resultantes de sua implementação. É preciso apresentar como a pesquisa aconteceu de fato nessa escola e como os princípios de base à pesquisa-ação colaborativa se materializaram em sua operacionalização.

Explicitar a articulação dada entre a fundamentação teórica e sua operacionalização é importante, pelo fato de que, na prática, ou seja, na execução de fato das ações, o próprio campo, muitas vezes, transfigura as intenções inicialmente projetadas pelo pesquisador. Isso acontece porque a pesquisa-ação não é uma investigação em que o controle metodológico está e permanece nas “mãos” do pesquisador, notadamente porque é um processo de construção partilhada e fundamentalmente coletiva.

Dessa forma, o saber e o poder estão nas mãos de ambos, pesquisador do meio acadêmico e professores do âmbito escolar. Como consequência desse fato, a pesquisa-ação colaborativa impõe e revela muitas circunstâncias peculiares, problemas e dilemas com os quais o pesquisador, no uso desse tipo de perspectiva, vai ter que lidar com suporte em suas manifestações e que, muitas vezes, não podem ser previstas de antemão. É um equívoco pensar em pesquisa-ação como algo que constrói *a priori*, uma vez que é no processo de efetivação que ela se edifica, sendo, portanto, um processo de singularização e de reinvenção de si e do outro permanente (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Uma metáfora para esse processo é a imagem de uma tessitura formulada no entremeadado de fios, cores e nuances da produção artesanal do campo, pelas mãos da pesquisadora e de seus parceiros e parceiras. É o detalhamento desse tecido coletivo que apresentamos na escrita a seguir.

4.2 O desenho metodológico e a constituição da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa vincula-se ao projeto “Gestão da Aprendizagem na Diversidade” (GAD), como já anunciado, coordenado pela professora doutora Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará (UFC). O GAD é formado por grupo de pesquisadores, alunos de graduação, mestrandos e doutorandos ligados a UFC, cujo interesse de pesquisa se centrava em estabelecer, em parceria com uma escola pública de Fortaleza,

uma experiência de educação inclusiva que pudesse vir a se constituir experiência de referência para essa rede de ensino.

A pesquisa do grupo GAD integraliza três grandes eixos: organização da gestão escolar para a diversidade, práticas pedagógicas inclusivas, na educação infantil e no ensino fundamental, e estudos exploratórios sobre a aprendizagem da leitura e escrita de alunos com deficiência, notadamente deficiência intelectual. O eixo das práticas inclusivas no ensino fundamental é contemplado pela realização desse estudo de doutorado.

Destacamos que nossa participação se deu como colaboradora, nos demais eixos, uma vez que todas as ações do GAD se integralizavam no desenvolvimento das ações dentro da escola. Assim, participamos ativamente de todas as etapas que compõem o estudo do GAD, visto que nosso estudo é um dos eixos desse projeto.

A pesquisa compreendeu inicialmente o estudo exploratório do campo, com o objetivo de proceder à identificação das escolas cujas características atendessem aos critérios imanentes aos objetivos da investigação. Assim, iniciamos, no ano de 2005, visitas a instituições de ensino da rede municipal para o mapeamento de alguns elementos importantes como características dessas escolas, interesse em relação ao desenvolvimento de um projeto com tal finalidade, número de alunos com deficiência incluídos, principais potencialidades e dificuldades. Essa foi uma etapa também importante para a garantia do projeto, em virtude da metodologia de colaboração adotada.

Seguidamente, trataremos da discussão dos procedimentos que utilizamos nessa pesquisa-ação colaborativa: produção do diagnóstico inicial da realidade da instituição elaborado desde a entrada no campo (nos meses de agosto a dezembro de 2005), e o acompanhamento realizado junto às professoras e suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que, por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em dois anos e meio, ininterruptos, com imersão total no campo, o que lhe configura um cunho etnográfico, acreditamos que apresentar detalhadamente todo o desenho metodológico é uma atitude necessária ao entendimento da abrangência do trabalho, inclusive para se ter a dimensão do tempo cronológico e do tempo real investido nela.

4.2.1 A fase exploratória: elementos e acontecimentos iniciais do estudo exploratório do campo de investigação

O desenvolvimento desta fase envolveu as ações iniciais do projeto-matriz do GAD, cuja etapa de exploração da escola atendia igualmente a esse estudo. Na etapa inicial da

pesquisa, promovemos duas reuniões junto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria Executiva Regional (SER), tendo como objetivo apresentar, em linhas gerais, a proposta-de-ação da pesquisa do GAD e suas linhas de investigação, destacando o caráter do desenvolvimento em colaboração com o grupo de profissionais da escola.

Na ocasião, estavam presentes quinze técnicos da equipe de ensino que se comprometeram a indicar escolas que atendiam aos nossos critérios, que eram: ser uma escola da rede municipal de ensino; ter alunos com deficiência incluídos na sala de aula comum; oferecer ensino fundamental e educação infantil; desenvolver projetos diferenciados (salas de apoio, projetos de arte, esportes, entre outros).

As escolas indicadas situavam-se na seguinte distribuição geográfica: Secretarias Regionais II e III, uma escola cada; Regional VI, uma e a Regional V, quinze escolas. O número maior de escolas da última regional deve-se, em parte, por ser uma das maiores regionais, e, ainda, por ter sido esta a que nos forneceu uma listagem com o maior número de sugestões de escolas a serem visitadas. A Secretaria Regional I não apresentou nenhuma indicação, não atendendo, portanto, a solicitação feita.

Com essas indicações, iniciamos as visitas para conhecimento das escolas regulares que estavam atendendo a alunos com deficiência. Durante as visitas, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas informais com a equipe gestora das escolas e, em algumas, reuniões com professores em horários de recreio. Cabe destacar o fato de que, nessas visitas, além da apresentação dos propósitos da investigação, dedicamos momentos de escuta sobre as condições cotidianas do trabalho ali realizado, exploração do espaço físico e as condições estruturais da instituição. Estabelecemos ainda contatos com alunos com e sem deficiência. Esses contatos com as crianças aconteciam em breves visitas feitas às salas de aula e dependências da escola. Era comum, espontaneamente, as professoras aproveitarem a ocasião para nos apresentar, em especial, suas crianças com deficiência e relatar as dificuldades mais sérias pelas quais passavam naquele momento.

Foram ao todo dezenove escolas contatadas na primeira etapa. As visitas realizadas contaram, na maioria, com a presença de colegas de mestrado e doutorado, bem como de duas professoras da UFC, que participavam como colaboradoras do grupo GAD. Na ocasião, eram apresentadas também as áreas de interesse das pesquisas dos mestrandos e doutorandos, bem como das professoras envolvidas no projeto. A realização das visitas às escolas junto a um grupo que estuda temas afins e de alguma forma relacionadas à deficiência e as dificuldades de aprendizagem configurou-se também como uma possibilidade a mais de discussão do

panorama encontrado e de outros elementos para uma mais procedente caracterização da escola e posterior escolha de uma delas como campo de pesquisa.

Assim, o percurso trilhado para localização de uma instituição sob os critérios elencados resultou no mapeamento do campo e produziu, além da seleção da escola, informações que compõem um panorama mais amplo da inclusão de alunos com deficiência e da educação das crianças de uma maneira geral no município de Fortaleza. Os dados produzidos ao longo da fase exploratória até a inserção na escola *lócus* nos trazem indicadores a respeito de como estão percebendo e se posicionando frente à inclusão.

O trabalho exploratório confirma alguns dos resultados já apresentados na problematização deste estudo, dentre eles, de forma generalizada, as manifestações das professoras quanto às dificuldades no trabalho junto aos alunos considerados de inclusão, seus medos e angústias.

Todas as informações resultantes dessas visitas foram consolidadas sob os aspectos da estrutura física da instituição, características da gestão escolar, informações sobre o corpo docente e outras mais gerais sobre inclusão¹³, a fim de serem comparadas as realidades encontradas.

Após o mapeamento realizado, as duas escolas que atendiam melhor aos nossos critérios foram: uma escola da SER III e uma escola da SER VI, visto que ambas tinham um número significativo de alunos com deficiência matriculados (dentre eles, alguns visivelmente identificáveis como: paralisia cerebral, síndrome de Down, deficiência física, dentre outras), e funcionavam também com o nível de educação infantil. Ressaltamos que o interesse era privilegiar, na medida do possível, a escola que contasse com um número significativo de alunos com deficiência nas salas de aula regular. Na maioria das escolas havia um número reduzido de alunos com deficiência, predominando as queixas de condutas típicas, inadequação de comportamento e dificuldades de aprendizagem.

Optar por uma escola em detrimento de outra, todavia, não foi um processo fácil de acontecer e exigiu várias reuniões do grupo de pesquisa para essa definição. Precisávamos fazer a escolha certa naquele momento. Então, para nos ajudar a definir entre as duas escolas, estabelecemos outros percursos metodológicos que consistiram em novas visitas a essas duas instituições, com o objetivo de conhecer melhor a realidade de ambas e reunir mais elementos para a escolha.

¹³ Sempre ao final das visitas, eram realizadas reuniões do grupo geral da pesquisa, a fim de fazermos considerações e análises sobre a realidade observada.

Nesses contatos, apresentamos em reuniões com o grupo de professores e da gestão informações detalhadas sobre o projeto e seus procedimentos, destacando o caráter colaborativo por eminência da proposta e a necessidade de implicação dos participantes. Nesta etapa do estudo, identificamos na escola da SER III, por exemplo, algumas falas e atitudes quase que coletiva em oposição às condições estruturais, da gestão e pedagógicas das escolas quanto à inclusão de alunos com deficiência. Apesar de percebermos no teor desses discursos indignações com o Poder Público, em parte, parecia ser sobre a perspectiva da inclusão que as falas se dirigiam.

Tendo por base esses elementos, elaboramos um instrumental de consulta destinado diretamente aos professores, na intenção de nos apropriar da real percepção dos professores sobre o projeto de pesquisa e, de forma particular, conhecer a disponibilidade dos profissionais da escola em participar da pesquisa. O instrumental não precisava de identificação e constava de quatro perguntas:

1. como você percebe a participação da escola nesse projeto de pesquisa?
2. Você quer participar desse projeto?
3. Como você imagina que poderia ser sua participação no projeto?
4. Que dificuldades poderiam limitar o desenvolvimento do projeto na escola?

Consideramos que o fato de não necessitar da identificação dos profissionais permitiu a todos se colocarem mais à vontade para expor suas reais percepções e opiniões sobre a adesão à pesquisa¹⁴. As respostas obtidas nesse levantamento foram analisadas e definiram a escolha final da escola. Em suma, essa consulta escrita veio a ser um elemento determinante para a escolha da escola, ou seja, o desejo das professoras em participar da pesquisa, expresso nesse instrumental.

A análise de cada questionário forneceu um perfil dessas percepções dos professores. As respostas neles constantes foram categorizadas em: interesse de participação no projeto; adesão ao projeto; tipo de participação e dificuldades para implementação do projeto na instituição.

Tendo como base as categorias enunciadas, os dados oriundos das visitas e as entrevistas realizadas, o grupo de pesquisa fez opção pela escola da SER VI. Um dos elementos determinantes foi o fato de todas as professoras da escola citada terem respondido afirmativamente, no questionário, revelando posição favorável à presença da pesquisa na

¹⁴ Foram respondidos ao todo 43 (quarenta e três questionários) nas duas escolas, 20 (vinte) questionários na escola da SER VI e 23 (vinte e três), na escola da SER III. Os professores que tinham dois turnos na escola responderam a um só questionário.

escola, enquanto na instituição da SER III, quatro professoras disseram “não” ao projeto e as suas possibilidades de viabilização¹⁵.

Assim, diante da negação em participar da pesquisa, a definição do *locus* se deu inevitavelmente pela Escola Isabel Ferreira (SER VI).

4.2.2 A Escola Isabel Ferreira como *locus* da pesquisa

A Escola Isabel Ferreira conta apenas com nove anos de fundação, é situada em um bairro periférico de Fortaleza, sob a responsabilidade administrativa da Secretaria Executiva Regional VI. A instituição teve desde a sua fundação uma única diretora, que exerceu a função até o mês de julho de 2005, período em que iniciamos os contatos com a escola.

No segundo semestre de 2005, a SME constituiu nova gestão em virtude de denúncias de improbidade administrativa e de desmando na condução e organização da escola. Quando entramos na escola, ela se encontrava sob a recente posse do novo diretor. A pesquisa chega à instituição junto com a constituição do novo gestor.

Essa transição dos gestores afetou a escola e a comunidade, demandando uma fase de adaptação de todos os atores sociais, pois o diretor que assumiu era um professor da escola, do turno da noite, e que não tinha experiência em cargos administrativos. Ademais o clima organizacional era conflituoso, pois havia intrigas entre as professoras ou ainda verdadeiras facções e grupos identificados à outra gestora. Essa circunstância fazia com que tivéssemos que nos movimentar cuidadosamente.

Já na parte estrutural, quanto à distribuição de salas por nível escolar e por turno, a escola atendeu no ano de 2006 um total de 1.204 alunos, distribuídos em 34 turmas, que ocupavam 17 salas de aula com funcionamento em dois turnos - matutino e vespertino.

A maior quantidade de alunos matriculados nessa escola encontrava-se no 2º ano do ensino fundamental, cujo número é de 236 crianças, distribuídas nos dois turnos. O 1º ano do ensino fundamental, classe que correspondente à antiga alfabetização, contava com 124 alunos.

Em relação aos alunos incluídos, a escola contava com a presença de vinte e seis crianças consideradas com “necessidades educativas especiais”. Dentre esse total a educação infantil apresentava o número de três crianças, a 1ª série quatro, a 2ª série doze, a 3ª série cinco e o a 4ª série apenas dois alunos.

¹⁵ Outras falas nesse sentido: “não queremos o projeto; não gostamos de ler e de estudar, não estamos interessadas em nos reunir com o grupo da pesquisa; não temos tempo para leituras; será difícil a participação de todos os profissionais da escola etc”.

Pudemos perceber que o 2º ano possuía a maior quantidade de alunos assim conceituados, perfazendo o total de doze crianças. Enquanto isso, o 4º ano do ensino fundamental possuía apenas dois alunos, sendo esta série a menor quantidade de alunos identificados como de inclusão.

No levantamento inicial realizado junto às professoras, por ocasião do diagnóstico, para identificar os alunos com necessidades educativas especiais, constatamos cinco crianças surdas, bem como a mesma quantidade de estudantes que evidenciavam hiperatividade. Havia, ainda, um total de quatro alunos com deficiência intelectual, dois com dificuldades de fala e um com problema importante de ordem emocional.

Dentre os vinte e seis alunos identificados, nove apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem, sendo esta característica a maior incidência para que estas crianças sejam consideradas de inclusão. Nenhum desses estudantes com dificuldades de aprendizagem apresentava diagnóstico que comprovasse a existência de deficiência, e, portanto, que justificasse tal dificuldade. As professoras, no entanto, apontavam que esses problemas tinham sua origem em causas que elas não sabiam conceituar, fazendo com que atribuíssem como justificativa a desconfiança de deficiência intelectual.

Apesar da indicação das professoras, nós pesquisadores consideramos o levantamento apresentado na tabela a seguir como base para a atuação da pesquisa, em virtude da presença do diagnóstico, confirmação das famílias e/ou presença de um quadro de características bem significativas nos alunos que justificasse a identificação. Cabe ressaltar que parte das indicações presentes ao levantamento realizado junto às professoras, apresentado anteriormente, se referia a dificuldades de aprendizagem.

Para ilustrar a distribuição dos alunos por série, apresentamos a tabela a seguir:

TABELA 1: IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS INCLUÍDOS POR NÍVEL ESCOLAR E TURNO¹⁶, SEGUNDO DADOS DAS PROFESSORAS

Nível Escolar	Salas por turno	N.º de alunos incluídos por turno e tipo de problemas apresentados
Jardim I	2 – manhã 1 – tarde	Não havia alunos com deficiência
Jardim II	2 – manhã 2 – tarde	três alunos com hiperatividade
1º ano	2 – manhã 4 – tarde	um aluno com deficiência intelectual três alunos 1 com transtorno de desenvolvimento; 1 com problemas de fala; 1 com surdez
2º ano	4 – manhã 4 – tarde	seis alunos 2 com surdez 1 com hiperatividade 1 com dificuldade de fala 1 com dificuldade significativa de aprendizagem 1 com deficiência intelectual seis alunos 2 com surdez 4 com dificuldades de significativas de aprendizagens
3º ano	4 – manhã 4 – tarde	dois alunos 1 com dificuldade de fala 1 com dificuldade significativa de aprendizagem três alunos 1 com hiperatividade 2 com deficiência intelectual
4º ano	3 – manhã 2 – tarde	dois alunos com dificuldades significativas de aprendizagem

Fonte: elaboração própria¹⁷

¹⁶ Levantamento realizado durante a etapa de diagnóstico, no período de agosto a dezembro de 2005.

¹⁷ Informamos que todas as tabelas dispostas neste trabalho são de elaboração da autora, dessa forma, não faremos mais a identificação da fonte nas próximas apresentações.

Quanto à formação que habilita para o exercício da prática docente, apenas uma professora da escola não tem formação em nível superior, permanecendo apenas com a formação para o magistério em nível médio. Excetuando essa professora, todas cursaram, ou ainda cursam, Licenciatura em Pedagogia¹⁸. Dentre as professoras da escola com formação em nível superior, duas possuem também especializações concluídas em Administração Escolar, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), e três estão cursando as especializações em Linguística Aplicada à Língua Estrangeira, Matemática e Informática Educativa, pela UVA e/ou Faculdade 7 de Setembro.

Entre os profissionais do núcleo gestor, o diretor possui formação inicial em Ciências Religiosas e cursos de especialização em Administração Escolar, pela UVA. Já a orientadora educacional da escola tem formação inicial em Geografia e especialização em Planejamento Educacional, também pela UVA.

Em relação à formação em serviço, as professoras já participaram de vários cursos, nas modalidades presencial e/ou a distância, promovida pela Secretaria de Educação ou instituições afins, em datas diferenciadas ao longo dos três últimos anos. Verifica-se a participação das professoras de forma diferenciada a esses cursos, principalmente porque a administração geral do sistema de ensino ou/ou a gestão da escola sorteia ou indica as vagas apenas a algumas. Esse procedimento se dá em virtude da limitação de vagas e/ou como forma de contemplar um maior número de professoras a algum tipo de formação.

De maneira geral, estas formações se apresentam bastante fragmentadas, esporádicas e elementares. Via de regra, podemos concluir que assim também são os conhecimentos articulados nesses tipos de capacitações ou cursos de formação breves, sucintos ou sob a forma de estudos modulares, com avaliações escritas para posteriores certificações. As professoras comentam sobre as lacunas e as ineficiências de seus cursos, tanto de formação inicial em Pedagogia quanto os de formação em serviço.

Concluído o estudo exploratório, dedicamo-nos à imersão no espaço escolar da instituição Isabel Ferreira, por meio do trabalho cotidiano de estabelecimento de vínculos com os profissionais e o conhecimento da realidade dessa instituição. Para tanto, cumprimos duas grandes ações interdependentes:

¹⁸ Destas professoras, apenas cinco realizaram cursos de Pedagogia regulares (com cinco anos de duração); as demais, obtiveram formação em regime especial pela UVA, um tipo de formação em Pedagogia, que acontece em um curto período de dois anos, com frequência às aulas apenas uma vez por semana, geralmente aos sábados. Essa modalidade de formação em Pedagogia visa atender a exigências impostas pela LDB de formação das professoras em nível superior.

1. diagnóstico inicial da realidade da escola *locus* e
2. acompanhamento das práticas pedagógicas
 - a) acompanhamento individualizado (modelo desenvolvido no ano de 2006, envolvendo três professoras) e
 - b) acompanhamento socioconstrutivista de observação-reflexão-reconstrução de práticas pedagógicas (modelo desenvolvido no ano de 2007, ampliado para oito professoras).

4.3 O diagnóstico da escola construído no modelo colaborativo

[...] todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, conforme a expressão de Gaston Bachelard, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis. (BOURDIEU, 2001b, p. 15).

O diagnóstico era imprescindível para o tipo de trabalho colaborativo a ser desenvolvido e para as mudanças que pretendíamos mobilizar. Primeiro porque não se muda aquilo que não se identifica como necessidade, além da localização das fragilidades como objeto particular de mudanças. Segundo, porque as ações mobilizadas pela pesquisa não eram verticalizadas, ou seja, determinadas pela pesquisadora, mas, estudada sua viabilidade e negociadas suas condições de operacionalização.

Transcorrido o período necessário ao fechamento do diagnóstico da escola, coproduzido pelos profissionais da instituição e pelo grupo de pesquisadores, já tínhamos conquistado boa proximidade relacional com todos os atores da instituição. Mediante o avanço da pesquisa, de forma processual e gradativa, ocorrem o paulatino estabelecimento de vínculos cada vez mais sólidos com todos, mormente, com as professoras que tinham alunos com deficiência em suas salas e, portanto, eram foco direto da pesquisa.

Foi nessa etapa da pesquisa que cumprimos a composição do perfil da realidade da escola, construído coletivamente com os profissionais por meio de reuniões que se realizaram aos sábados, no período de agosto a dezembro de 2006. Para o diagnóstico da escola, utilizamos estratégias diversificadas, visando principalmente a uma construção processual, razão por que sua realização se deu ao longo de um semestre letivo, sendo produzido em diversos encontros com o grupo de professoras e o grupo gestor, geralmente utilizando os sábados letivos.

O trabalho diagnóstico foi sediado em uma reflexão conjunta com a equipe da escola, a fim de caracterizar as práticas já realizadas, e, por conseguinte, identificar os pontos necessários de transformação com base na “voz dos sujeitos”. É por meio desse diagnóstico e das observações e interações estabelecidas com os profissionais que apresentaremos mais adiante “a escola pesquisada”: características estruturais e pedagógicas, perfil dos sujeitos e demais informações importantes ao conhecimento dessa instituição.

Para a composição desse diagnóstico, realizamos duas grandes ações:

- encontros coletivos mensais, abordando temáticas ligadas às preocupações pedagógicas docentes e principais dificuldades assinaladas pelo grupo, bem como suas percepções e
- observações das práticas pedagógicas, com vistas ao conhecimento das ações desenvolvidas nas aulas pelas professoras e conhecimentos pedagógicos envolvidos, visando a estabelecer o diagnóstico *in loco*, sediado na experiência empírica e ainda para reunir elementos de análise em ação.

Como já citado neste estudo, a metodologia utilizada para as reuniões de diagnóstico foi a de construção coletiva, sendo sistematizados e frequentemente utilizados os trabalhos e discussões em pequenos grupos, em que as professoras apontavam as dificuldades e potencialidades do trabalho da escola. O material das discussões em subgrupos era socializado e refletido em plenária com o grupo maior.

Os principais problemas da escola foram consolidados em pontos considerados como focos de dificuldades. Eles situam-se, em geral, na escola/sistema de ensino ou família e aluno. Organizamos os principais problemas elencados nas reuniões nos seguintes eixos:

- **gestão da escola** - ausência de definição dos conteúdos, falta de tempo e de infraestrutura para preparação de tarefas diversificadas (só possuíam mimeógrafo na época como único equipamento de reprodução de cópias), falta de recursos pedagógicos-didáticos, de acompanhamento pedagógico, elevado número de alunos por sala, falta de comunicação dentro da escola;
- **gestão da sala de aula** - baixo nível de aprendizagem e dúvidas e problemas quanto à promoção dos alunos;
- **questões familiares** - falta ou pouco acompanhamento familiar e baixa frequência dos alunos às aulas.

Cabe ressaltar que foi notória a dificuldade das professoras de tomarem suas práticas pedagógicas como ponto de reflexão, de forma que não identificaram, inicialmente,

problemas nem na própria prática e, muito menos, nas atitudes e procedimentos por elas adotados. Parecia que as professoras não se enxergavam como foco de análise no diagnóstico. As referências feitas às dificuldades na dimensão da prática se situavam em fatores externos a elas, não diretamente ligados à ação educativa.

4.4 O acompanhamento das práticas pedagógicas e as intervenções realizadas pela pesquisa-ação colaborativa no cotidiano da escola e das salas de aula

Concluída a fase de conhecimento das potencialidades e dificuldades da escola, os principais entraves ao trabalho de inclusão e outras dimensões do trabalho pedagógico, nos dedicamos à fase de implementação das ações interventivas mais diretas no espaço escolar. A etapa interventiva, sistematizada a partir do mês de fevereiro de 2006, início do ano escolar, foi subsidiada pelo diagnóstico-colaborativo realizado e pelos dados levantados na vivência do dia-a-dia dos pesquisadores dentro da escola.

No desenvolvimento da pesquisa, encaminhamos um processo constante de tematização da prática: as observações sistemáticas da escola, das aulas e das professoras, juntamente com as informações coletadas nas reuniões com esses profissionais e todas as outras formas de participação no cotidiano da instituição eram sempre levadas como elementos de pauta para as reuniões seguintes do GAD.

O confronto entre “a escola que temos e a escola que queremos” foi uma estratégia, diagnóstica e projetiva, que conduziu o olhar sobre a realidade investigada e os pontos traçados para alicerçar o início do trabalho interventivo de mudança.

Das reuniões coletivas para a construção do diagnóstico processual, associávamos gradativamente às observações do cotidiano: dos encontros e bate-papos na sala dos professores às trocas no lanche-coletivo (no pátio que se destinava ao refeitório) emergiam de forma materializada questões e dificuldades pedagógicas, no mesmo terreno onde progressivamente brotava a parceria.

É preciso destacar que as atividades realizadas nesse período buscavam também vencer a fase inicial de conquista necessária ao estabelecimento de parceria e de confiança das professoras. Paralelamente, nos inseríamos mais e mais nas questões cotidianas da escola, nas dificuldades marcantes no espaço da sala de aula, à medida que nos tornávamos conhecida pelos professores, famílias e alunos.

Porém, nem tudo foi fácil, pois lidamos com diferentes atitudes e posturas dos profissionais, uns mais ásperos em contraposição a outros mais acolhedores; outros mais

tímidos, receosos, desconfiados em oposição a outros de pronto mais solícitos. Para cada um, eram usadas estratégias de aproximações singulares, personalizadas, a fim de estabelecer “pontes” para o diálogo e reciprocidade. Para alguns (poucos) casos, mais particulares, só mais ao final da pesquisa podemos dizer que conseguimos “quebrar” as barreiras de resistência.

Percebemos que, em determinados casos, parecia haver, por parte das professoras, certa “desconfiança” do saber-prático dos pesquisadores e/ou a necessidade de atestá-lo. Por diversas vezes, tivemos a sensação de que era preciso afirmar esse saber. Um detalhe importante: o saber teórico parecia legitimado pela academia, e desse as professoras não duvidavam. A desconfiança era sobre a competência do fazer pedagógico real, do cotidiano da sala de aula. Foi comum ouvirmos: “na teoria eu sei que vocês sabem, agora quero ver é lá, na prática”; ou ainda: “na teoria é muito fácil, eu quero ver é fazer-fazendo”.

Assim, o “saber-fazer” foi a chave para a aproximação e para a credibilidade conquistadas com algumas professoras. Perante essa impressão, percebemos a necessidade, naquele momento, de afirmação desse saber e, portanto, investimos em mostrar nossa experiência com a sala de aula. Com essa intenção explícita, planejamos e executamos alguns momentos na sala de aula, sob a nossa condução. Tal ação teve duplo benefício: atendia a necessidade de promover a confiança na pesquisadora e, por sua vez, dava um conhecimento importante sobre o nível dos alunos, dificuldades e potencialidades cognitivas, características de comportamento etc. Além dessas contribuições, afinavam-se as relações de parcerias tão relevantes mais adiante na pesquisa. Outro dado importante: a confiança e o respeito adquirido inicialmente por algumas professoras motivavam outras a irem confiando, também, em um efeito cascata e progressivo.

Mediante o tempo em que a permanência na escola se intensificava, as intervenções ganhavam um caráter cada vez mais sistematizado e, na mesma medida, se afirmavam a concessão da colaboração das professoras e de suas salas de aula para o trabalho proposto, bem como a confiança e a liberdade no trabalho pedagógico com a pesquisadora. Esse momento marcou o estabelecimento de afinidades, confiança no saber teórico e prático da pesquisadora e o estabelecimento da parceria para a realização da ação compartilhada.

Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola. Nos dois primeiros anos da pesquisa (na escola em questão), buscamos superar as desconfianças e estabelecer parceria efetiva com os professores, ajudando-os a encaminhar projetos de ação.

Para isso, partimos de suas inquietações fortemente vinculadas às suas práticas cotidianas, que emergiam de suas necessidades.

Um fato muito importante a ser explicitado, que pode servir de alerta a outros pesquisadores que intencionem trabalhar com essa abordagem de pesquisa, é o de que o tempo de aprendizagem e de construção é o do outro e não de nossas tão costumeiras “pressas” de cronogramas de pesquisa e cumprimento de prazos acadêmicos. Muito menos, coincide com a urgência de transformações que desejávamos provocar na escola. Assim, tivemos de fazer uma espécie de “acordo” com o tempo cronológico/físico, um trabalho de conquista de confiança, para parceria concomitante. Era preciso cuidar do começo para que mais adiante, no decurso da pesquisa, esse elemento se revertesse a nosso favor.

4.4.1 Acompanhamento individualizado das práticas pedagógicas - modelo desenvolvido no ano de 2006, envolvendo quatro professoras

Esse procedimento foi utilizado ao longo de toda a pesquisa e consistiu em visitas sistemáticas, com frequência de três vezes por semana, dedicadas ao acompanhamento das atividades ali desenvolvidas. Essa observação ocorreu de forma gradual. Inicialmente, a observação tinha o objetivo de nos apropriar das linguagens, costumes, rotina e formas de agir dos sujeitos no cotidiano da escola e conhecer sobre as interações sociais nela estabelecidas. Em seguida, com o avanço da pesquisa, ela se caracterizou completamente como de caráter interventiva-colaborativa.

Em termos de intervenções na prática das professoras, os investimentos realizados ao longo de 2006 e subsequente período em que passamos no campo tiveram como orientação inicial medida definir as classes e as respectivas professoras a serem acompanhadas mais diretamente, ou seja, aquelas que seriam foco direto de intervenções para a ação de acompanhamento, que visava à reconstrução e reorganização do trabalho pedagógico.

Frente ao quantitativo de salas de aula da escola, em relação a uma única pesquisadora, optamos por centralizar a ação interventiva nas salas que tinham alunos com deficiência. Essa intervenção consistiu nas observações das aulas das professoras Raquel e Rebeca (1º ano), Ester e Santana (2º ano), em tempo integral, de duas a três vezes por semana.

Apesar de o acompanhamento ocorrer apenas com essas professoras, mantínhamos o foco também no grupo de profissionais do coletivo da escola, quando realizávamos as reuniões gerais, formação pedagógica, estudos e planejamentos desenvolvidos pelo GAD. Dessa forma, garantíamos o envolvimento de toda a escola, ou seja, as professoras que tinham

alunos com deficiência e, portanto, acompanhamento sistematizado para a (re)construção de práticas pedagógicas de atendimento à diversidade, e as demais que não tinham alunos com deficiência em seus grupos de classe, ampliando o “raio” de atuação das ações da pesquisa. Neste estudo, as demais professoras da escola são informantes.

As observações das aulas tomavam como base os procedimentos didáticos desenvolvidos, comportamentos e desempenhos da professora e dos alunos, notadamente em relação aos alunos com deficiência dessas salas. Em momentos posteriores à observação das aulas, partilhávamos com as professoras nossas impressões sobre a ação desenvolvida.

Procedíamos também, em momentos oportunos, a elaborações de ações a serem realizadas posteriormente, ou seja, o planejamento de práticas pedagógicas subsequentes. Na reelaboração das práticas pedagógicas, eram considerados como elementos fundantes os conteúdos curriculares que a professora estava desenvolvendo, o contexto específico de suas salas e as características e necessidades específicas de seus grupos de alunos. A reelaboração das práticas pedagógicas se dava, portanto, personalizada a cada uma das professoras, permeada de singularidades quanto às necessidades, saberes e potencialidades percebidas nas práticas que já realizavam.

Destacamos o fato de que, houve ocasiões, durante o acompanhamento das práticas, em que desenvolvemos algumas atividades na sala de aula, planejada previamente com a professora. Esse procedimento visou atender a necessidade da professora de se distanciar da dinâmica da turma a fim de melhor refletir acerca das intervenções promovidas e da própria ação dos alunos. Em outras ocasiões, ocorreram práticas partilhadas, em que a condução foi desenvolvida em parceria, professora e pesquisadora.

Em todo o desenvolvimento do acompanhamento a pesquisadora assumia o caráter de fomentadora de ideias, partilhando materiais e planejando, juntamente com as professoras, situações didáticas.

É preciso registrar o fato de que as atividades que se implementaram desde o acompanhamento exigiu das professoras participantes um movimento de estudo, sistematização de planejamento e elaboração de materiais pedagógicos para uso nas aulas (cartazes, textos ampliados, seleção de materiais concretos e literatura infantil relacionados ao conteúdo explanado, investimentos na prática da Pedagogia de Projetos e suas respectivas atividades, desdobramentos e sequências didáticas, etc.), atividades essas que não faziam parte de suas preocupações até aquele momento.

Assim, tanto para as ações de preparação das aulas quanto para os momentos de reflexão em co-construção, lidávamos com uma dificuldade, que era a ausência de tempo

dentro da rotina escolar da instituição para isso. Frisamos, todavia, que um grande obstáculo para a realização dessa forma de acompanhamento foi a ausência de tempo para as trocas, elaborações e reflexões da ação com as professoras, já que, na dinâmica do tempo escolar e sua organização em termos de rotina, não havia espaço para isso. Recorríamos costumeiramente aos intervalos de aulas, recreios, aos momentos da aula de Educação Física dos alunos, e/ou dos tempos particulares das professoras. Provavelmente isso justifica a fala de algumas professoras envolvidas diretamente com a pesquisa: “ter a pesquisa em sala de aula é uma sobrecarga a mais ao trabalho do professor”.

Esclarecemos ainda que (especificamente para as professoras acompanhadas) toda a edificação metodológica e didática realizada era concentrada na (re)construção das atividades de sala de aula, pautadas na co-operacionalização de estratégias e nas ações de intervenção na ação pedagógica ali realizada. Tal procedimento se configurava, ao mesmo tempo, também como um limite para a pesquisa, pois revelava, conseqüentemente, as fragilidades teóricas e metodológicas das professoras. Esse fato descortinava a necessidade de se construir junto às professoras os subsídios teóricos de que precisávamos, naquele momento, para fundamentar e implementar as ações pensadas.

Esse aspecto em particular desvelava a legitimidade das ações formativas viabilizadas pela pesquisa, como uma necessidade inerente ao trabalho situado no âmbito das práticas pedagógicas.

4.4.2 Acompanhamento sócio-construtivista de observação-reflexão-reconstrução de práticas pedagógicas – modelo desenvolvido no ano de 2007

O modelo de acompanhamento socioconstrutivista desenvolvido pela pesquisa, no ano de 2007, foi formulado pelos integrantes do grupo GAD, a partir da reflexão sobre o procedimento de intervenção desenvolvido ao longo do ano anterior. O grupo de pesquisa realiza um intenso trabalho de categorização dos dados produzidos até aquele momento. Subsidiado pela análise criteriosa desse material, o grupo GAD procedeu a uma reflexão sobre os impactos da pesquisa na escola e nas práticas pedagógicas em inclusão ali possibilitadas.

Em termos metodológicos, nesse mesmo período, vivenciamos também um momento significativo de redimensionamento nos procedimentos da investigação, em especial, pela contribuição da assessoria do prof. Ph.D. Jean-Robert Poulin, da Université du Québec à Chicoutimi, financiado com o apoio do CNPq na concessão de uma bolsa de pesquisador

visitante. A presença do referido professor foi um marco importante no direcionamento metodológico implementado ao projeto. Sua experiência com pesquisa colaborativa no meio escolar e seus conhecimentos sobre a avaliação da mudança nesse contexto desempenharam um papel central na análise do percurso trilhado até aquele momento.

Assim, ao final do ano de 2006, ciente das limitações já citadas para o acompanhamento, o grupo aprova um programa de acompanhamento consolidado por Poulin e Figueiredo, intitulado “Modelo de Acompanhamento Socioconstrutivista¹⁹”, que aprimora a sistemática até então adotada pela pesquisadora²⁰. Tal modelo passou a ser desenvolvido por todo o ano de 2007, como abordagem comum a todos os demais pesquisadores da equipe que atuavam em seus eixos investigativos.

Para a definição do “modelo” de acompanhamento, os trabalhos de Doyle (1986) e Poulin (2006) se constituíram como fundamentos conceituais primordiais a redefinir a atuação da pesquisadora e das estratégias de acompanhamento. Essas estratégias incluíam um novo formato de acompanhamento, que se constituía em subgrupos de trios de professoras e a pesquisadora, que entravam em sala para observação da prática das colegas, uma a cada semana, em rodízio, e, em seguida, se reuniam para proceder à análise e reflexão das práticas.

Nesse novo modelo, a pesquisadora passa a ser a responsável direta por um grupo de nove professoras, ampliando assim o número de quatro interlocutores acompanhados, em 2006, mantendo o mesmo critério de ter alunos com deficiência em suas salas de aula.

As nove professoras eram agrupadas em três subgrupos de trabalho, que consistia em observação das aulas e posterior análise reflexiva das práticas e reconstrução da ação.

Essas profissionais²¹ foram distribuídas em subgrupos denominados de **G1** - composto pelas professoras **Raquel** (1º ano), **Ester** (2º ano) e **Ruth** (4º ano); **G2** - professoras **Maria** (4º ano), **Rebeca** (1º ano) e **Madalena** (2º ano); **G3** - **Ana** (3º ano), **Sara** (3º ano) e **Eva** (1º ano).

¹⁹ Esse novo modelo alicerçou-se na análise do material coletado/produzido até aquele momento pela pesquisa e de um rigoroso estudo sobre instrumentos/procedimentos em pesquisas dessa natureza, realizado pelos professores citados.

²⁰ Para viabilizar esse modelo de acompanhamento 2007, o grupo GAD contou com uma equipe de estagiárias, contratadas para substituir as professoras na saída de suas salas de aula. A pesquisadora assumia também a responsabilidade de formação, planejamento para atuação pedagógica de qualidade dessas estagiárias, em consonância do trabalho investido pela pesquisa. Essas estagiárias eram alunas, em fase de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade 7 de Setembro, instituição da rede privada de Fortaleza, onde atuamos também como docente das disciplinas de Pesquisa, Didática Geral e Estágio Supervisionado.

²¹ Utilizamos nomes fictícios, representando mulheres bíblicas, em substituição aos nomes das professoras participantes desse estudo. Antecipamos que utilizamos também nomes fictícios para os alunos, quando necessário se fez nesse estudo, mencionarmos sobre eles.

O principal critério de formação desses subgrupos, foi a presença de uma das professoras participantes do acompanhamento de 2006. Assim, pensávamos que, como essas professoras já haviam avançado em termos de prática pedagógica, poderiam atuar como uma “zona de desenvolvimento proximal” (ZPD)²² nas aprendizagens das colegas. Nesse momento, o conceito de ZPD foi uma ferramenta importante e subsidiou toda a ação implementada, nos subgrupos, particularizada a cada grupo, a cada sujeito em específico.

Para a realização do acompanhamento socioconstrutivista, as professoras ministravam as aulas em suas salas, recebendo juntamente com a pesquisadora, duas colegas do seu subgrupo em datas previamente agendadas, combinadas com elas e consolidadas em um calendário que recebiam impresso a cada mês, no qual eram fixados todos os encontros e as respectivas salas onde aconteceriam as observações²³. As observações sistemáticas ocorriam uma vez por semana, na sala de aula das respectivas professoras, sendo objeto de reflexão e análise posteriores do grupo, em contextos de parceria.

Assim, sob a nova formatação²⁴, desenvolvida desde o início do ano letivo de 2007, as intervenções de acompanhamento assumiram explicitamente como base epistemológica a fundamentação socioconstrutivista, com base na colaboração entre pares, na observação e análise da prática das colegas, (distanciada, porém, semelhante e familiar, nas trocas e na partilha de impressões e saberes-fazer), nos estudos coletivos dos saberes disciplinares, na busca por novas formas de saber e de fazer. O modelo de acompanhamento, portanto, se afirmava centrado nos pressupostos metodológico-epistemológicos da reflexão, da atitude investigativa e do fortalecimento dos saberes docentes. Portanto, esse modelo, ponto alto da metodologia deste estudo, tinha como proposta envolver as professoras no exercício da

²² A ideia fundamental nesse conceito é o delineamento do papel do outro no desenvolvimento e na aprendizagem humana, ou seja, refere-se, especificamente, à possibilidade do sujeito de se beneficiar da ação colaboradora do outro, do mediador. Para Vygotsky (1998) há dois níveis de desenvolvimento, o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial do sujeito. O primeiro se refere a funções já adquiridas, amadurecidas. Representa o resultado final do desenvolvimento, o que o sujeito é capaz de realizar sozinho. Como afirma o autor, é o desenvolvimento compreendido de forma retrospectiva. No segundo, o nível de desenvolvimento potencial, o desenvolvimento intelectual é caracterizado sob o prisma da prospecção. Constitui-se no conjunto de atividades que se pode vir a realizar sozinho ou com a ajuda do outro mais “capaz”. Representam, portanto, os ciclos ou processos que estão ainda começando a se desenvolver ou se desenvolverão num futuro próximo. São os “brotos” ou “flores do desenvolvimento”. Então, a distância entre esses dois níveis é a ZPD, o *locus* de atuação da aprendizagem potencialmente causadora de desenvolvimento.

²³ Todas as professoras receberam uma pasta de elástico (plástico) e um caderno grande do tipo brochura em que colavam os comunicados gerais do grupo, calendário mensal das intervenções de acompanhamento, faziam os registros das observações das aulas das colegas e das análises posteriormente realizadas, além dos registros reflexivos.

²⁴ Isso não significa afirmar, todavia, que essa não tenha sido sempre a nossa base de compreensão para o acompanhamento anteriormente desenvolvido, mas o fortalecimento conceitual e procedimental adotado nesse novo “formato”, reconfigurando significativamente a investigação, possibilitando maior rigor sobre os dados produzidos, além de assegurar a sistematização do percurso metodológico de sua produção.

reflexividade na e sobre a prática, visando assim à formação de professores-pesquisadores e à precedente formação contínua.

Em face da implementação do novo modelo de acompanhamento, realizamos inicialmente um encontro com as professoras para apresentação dessa etapa da metodologia. Esse momento foi também, oficialmente, o convite de participar desse novo modelo de acompanhamento: como receberiam a notícia de que a proposta incluiria ser observada por outras colegas? Como perceberiam o fato de ter suas aulas analisadas e, por vezes, filmadas e fotografadas? Como reagiriam à perspectiva de ter necessariamente como meta a ser perseguida a responsabilidade de implementar transformações reais em suas práticas com orientação ao atendimento as diferenças em sala de aula? Caso aceitassem, que mudanças seriam de fato instauradas? O que marcaria, em singularidades e diferenças pessoais e profissionais, esse processo de transformação de práticas dessas professoras? Essas eram algumas das indagações que nos fazíamos naquela ocasião.

Para esse momento que se presta à descrição metodológica, pensamos que basta antecipar o fato de que todas aceitaram o convite e, portanto, o acompanhamento pode se realizar, todavia, convém assinalar que lidamos com uma série de questionamentos e até resistências, sob a forma de um aparente pavor que acometeu as professoras iniciantes nessa ação. Para as professoras já acompanhadas, o fato de ter a pesquisadora na sala parecia “algo” tranquilo, sobretudo pela confiança que sentiam no trabalho que realizamos. Esse grupo de professoras que conosco estiveram no ano anterior foi fundamental para apaziguar as demais quando espontaneamente, falaram da experiência vivenciada. O ponto principal de reserva manifestado pelas professoras foi o aspecto de ter as colegas observando suas aulas. Esse fato causou nas professoras uma desorganização emocional de grande ordem naquele momento.

Desde a aceitação, mesmo com as reservas expressas por algumas, iniciamos o procedimento planejado para o formato do acompanhamento. Isso demandou novo investimento de conquista e de estreitamento de laços com as professoras, principalmente negociações para não desistirem de pronto.

Vencida essa etapa que descrevemos, demos início ao acompanhamento propriamente dito- as observações das aulas de cada professora e os registros e análises delas decorrentes. Os subgrupos de professoras (G1, G2 e G3) se orientavam para a elaboração de práticas implicadas em um trabalho de co-construção, em parceria, ou seja, a ação-reflexão deveria necessariamente originar a reconfiguração das práticas pedagógicas orientadas o ensino inclusivo.

Quanto à operacionalização das ações desenvolvidas no acompanhamento ocorriam da seguinte forma:

1. **sessão de observação** - semanalmente, no dia previamente agendado, a professora regente recebia a pesquisadora e as duas colegas que formavam seu subgrupo (G1, G2, G3), para observação de sua aula. Durante esse momento nós e as professoras procedíamos a observação da aula guiadas por um instrumental de registro específico que continha aspectos norteadores - breve descrição da atividade observada; mediação, interação dos alunos e professor/aluno; relevância da atividade, pontos fortes investidos pela professora e sugestões para reconstrução da prática. Os subgrupos de três professoras e pesquisadora entravam na sala de uma dessas educadoras, para efetivar a observação da aula a ser ministrada pela professora regente. Em cada semana, essa observação ocorria na sala de uma das professoras do grupo, de forma que, ao final do mês, todas tivessem sido regentes e observadoras. Como os grupos eram formados de trios de professoras, utilizávamos três semanas para essa atividade. Assim, restava a última semana de cada mês, em que não ocorria observação de aula. Essa última semana do mês se destinava a reunião, denominada “sessão ampliada”, cujo objetivo apresentaremos no item três dessa descrição.
2. **sessão de análise das práticas** - após a observação da aula, utilizávamos o segundo tempo do horário escolar para análise reflexiva da prática observada. Esse momento era organizado metodologicamente em quatro partes:
 - socialização dos registros e análise da aula;
 - reflexão teórico-prática dos pontos emergentes da observação;
 - projeção (reconfiguração das práticas com base na perspectiva do atendimento as diferenças dos alunos, por meio da utilização do instrumento “Escala de observação das práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula”²⁵);
 - análise do grupo (avaliação da sessão, da dinâmica do grupo, levantamento de temas de estudo). A sessão de análise buscava construir a compreensão das razões que fundamentavam as atividades desenvolvidas pelas professoras e a identificação de como o ensino diversificado funcionava na prática. No momento da reflexão teórico-prática dos pontos emergentes da observação, mobilizávamos

²⁵ Abordaremos esse instrumental de forma detalhada, mais adiante, nessa seção.

questões como: será que você poderia identificar as principais estratégias de ensino que executou em sala de aula e explicar por que utilizou tais estratégias? Você considera que as atividades e as estratégias em uso estão respondendo às condições de um ensino de atenção às diferenças? O que mudou na dinâmica da sua sala e quais as implicações no desempenho geral dos seus alunos com a implementação de estratégias de ensino diversificado? Em que medida as atividades realizadas contemplam o aluno dito de inclusão e os demais do grupo? Esses questionamentos intencionavam avaliar a pertinência das estratégias e procedimentos desenvolvidos na aula, das inovações projetadas em função das necessidades dos alunos, da identificação de pontos para tomadas de decisão relacionados com as ações futuras no contexto de sala de aula e sua posterior elaboração.

3. **sessão ampliada** - reunião mensal, envolvendo todas as professoras acompanhadas, ocorrida na quarta semana do mês. Essa reunião tinha duração de um dia letivo de aula, com substituição das professoras por estagiárias, contratadas pelo GAD. As professoras recebiam seus alunos, iniciavam a rotina com o grupo de alunos, em seguida, se reuniam com a pesquisadora, em uma das salas da instituição. O objetivo desse encontro era estabelecer uma reflexão coletiva sobre as conquistas, bem como as dificuldades percebidas na prática pedagógica e no desenvolvimento do acompanhamento. Nesses momentos ocorriam aprofundamentos sobre as compreensões das estratégias propostas na escala de ensino de atenção às diferenças na sala de aula e sobre os princípios desta perspectiva de ensino. Nesse momento, também eram traçadas as metas a serem investidas, além de um “balanço” do que já fora realizado. As professoras selecionavam quais as estratégias da escala que mais lhes convinham a implementar nas ações futuras, a serem desenvolvidas no decurso do acompanhamento.

Para um melhor entendimento da organização das sessões de observação empreendidas pelos subgrupos de trabalho do acompanhamento, disponibilizamos a seguir uma tabela, em que é possível visualizar a organização e a dinâmica de funcionamento do trabalho dos grupos, no sistema de rodízio das observações entre as professoras e da sessão ampliada:

TABELA 2 DEMONSTRATIVO DO SISTEMA DE RODÍZIO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO COM OS GRUPOS DE PROFESSORAS (MENSAL) – 1º MOMENTO DO ACOMPANHAMENTO SÓCIOCONSTRUVISTA

	2ª feira	3ª feira	4ª feira
1ª semana	G1 Raquel (regente) Ester (Observadora) Ruth (Observadora) Pesquisadora	G2 Maria (regente) Rebeca (Observadora) Madalena (Observadora) Pesquisadora	G3 Ana (regente) Sara (Observadora) Eva (Observadora) Pesquisadora
2ª semana	G1 Ester (regente) Raquel (Observadora) Ruth (Observadora) Pesquisadora	G2 Rebeca (regente) Maria (Observadora) Madalena (Observadora) Pesquisadora	G3 Sara (regente) Ana (Observadora) Eva (Observadora) Pesquisadora
3ª semana	G1 Ruth (regente) Ester (Observadora) Raquel (Observadora) Pesquisadora	G2 Madalena (regente) Maria (Observadora) Rebeca (Observadora) Pesquisadora	G3 Eva (regente) Ana (Observadora) Eva (Observadora) Pesquisadora
4ª semana	sessão ampliada	sessão ampliada	sessão ampliada

Fonte: elaboração própria

Convém ressaltar, ainda, que a formação dos grupos para esse trabalho de acompanhamento precisou passar por alguns ajustes, como o remanejamento de integrantes, o que configurou mudança inicial na constituição dos subgrupos. Tais reformulações ocorreram pelo fato de que algumas características pessoais das professoras, dificuldades relacionais entre elas ou algum outro fato capaz de interferir na dinâmica do trabalho. Essas diferenças referiam-se também ao nível de envolvimento com a pesquisa e estilos de práticas pedagógicas.

A título de ilustração, destacamos um exemplo das questões com as quais tivemos que lidar na formação dos grupos. No caso do G1, por exemplo, a professora Raquel reuniu-se, no início, com as professoras Ana e Sara (3º ano). As duas últimas docentes não participaram do acompanhamento anterior de 2006 e foram as mesmas professoras que mais resistência ou objeção tiveram à proposta metodológica, sendo aquelas que exigiram de nós maior investimento na conquista. Ademais, seus referenciais de práticas eram o mais distante da meta de atendimento as diferenças, princípio sob o qual nos orientávamos nessa etapa (fato que podia ser constatado em qualquer observação rápida de suas aulas).

Em contrapartida, a professora Raquel (1º ano) era uma docente envolvida com a pesquisa, haja vista, sua participação no ano anterior, e ainda existia o fato de que sua prática

já reunia um conjunto de elementos interessantes de intervenção pedagógica, como descreveremos quando no delineamento do perfil das participantes e de suas práticas.

Assim, a professora Raquel foi pensada inicialmente para compor esse grupo, pelo fato de poder ser uma referência para as demais no desenvolvimento das práticas. Essa composição pensada para o G1, todavia, não surtiu o efeito desejado. Na primeira reunião do grupo, após a observação da aula da professora Raquel, as professoras Sara e Ana utilizaram o momento de análise para tecer objeções à metodologia, na explicitação do descrédito sobre o que poderiam “aprender apenas olhando outra professora dando aulas”. Dentre as argumentações proferidas, as professoras alegaram a distancia entre as séries que lecionavam (ambas terceiras séries e a de sua colega Raquel, uma primeira série, e, por isso, um trabalho de caráter alfabetizador que pouco lhes ajudaria em suas salas de aula).

As professoras enunciaram o incômodo de haver colegas observando sua prática. Assim, os discursos e atitudes contrários à metodologia adotada e a forma ríspida de se reportar ao grupo de colegas e à pesquisadora, em duas sessões que ocorreram, intimidaram bastante a professora Raquel, que começou a manifestar uma atitude de recolhimento no grupo. Esse fato precisou ser analisado rapidamente por nós, sob o risco de perder a formação de uma equipe cooperativa e parceira, tão necessária às bases deste trabalho. O risco de perda da motivação e do engajamento da professora Raquel, conquistado em um ano árduo de trabalho e de formação anterior, nos motivou à reagrupação do G1. Esse fato nos causou algumas reflexões: qual o motivo real da aparente rejeição à colega? Estaria a professora Raquel em um nível muito mais avançado de desenvolvimento profissional em relação às colegas Ana e Sara e, portanto, lhes causaram incômodo observá-la? Seria de fato o incômodo causado pela metodologia adotada a justificativa para a atitude que tiveram?

Outro problema dessa mesma natureza também ocorreu na formação do G2, situado na rejeição explícita ou velada entre os pares. Assim, procedemos à reconfiguração dos grupos G1 e G2, considerando fundamentalmente as relações afetivas já constituídas entre as professoras. Essas novas configurações realizadas nos grupos tinham a intenção de não perder a motivação para a mudança das professoras já engajadas e, concomitantemente, “quebrar” as resistências na conquista da participação das recém-ingressas.

Convém ressaltar, que apesar de a formatação metodológica dada aos grupos ser a mesma, a dinâmica do trabalho assumia dimensões diferenciadas em foco de interesses, de estudos e de materialização em práticas em sala de aula, de aprofundamento nas discussões subsequentes às observações. Esses fatos ressaltados, notadamente, revelam que, para a realização de uma ação com esse caráter, as disposições e vinculações pessoais e os perfis de

personalidade dos participantes, bem como os níveis de desenvolvimento profissional das docentes, vão ter implicações para o sucesso desse tipo trabalho.

Devemos admitir também que foram nesses momentos de acompanhamento socioconstrutivista, ou seja, no modelo coletivo de acompanhamento, que as práticas pedagógicas foram mais fortemente refletidas e reconstruídas.

Para tanto, nesse percurso metodológico, sediado na ação central da pesquisa, ou seja, no desenvolvimento do acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras (modelo individual, implementado em 2006 e colaborativo socioconstrutivista, ano de 2007) utilizamos diversos instrumentos e procedimentos, alguns implementados em parceria com o GAD²⁶.

Procedimentos e instrumentos utilizados nessa investigação.

1. reuniões coletivas
2. encontros de formação coletiva;
3. sessões de estudos do grupo de professoras acompanhadas;
4. observações das práticas pedagógicas;
5. Aplicação de Escalas (Escala de Competências de Base da Docência e Escala de Observação das Práticas Pedagógicas de Atendimento as Diferenças na Sala de Aula).
6. registro reflexivo (escrito) das professoras;
7. entrevistas coletivas (grupos focais).
8. questionários informativos;

Ressaltamos que, diante do tempo prolongado de desenvolvimento da pesquisa, as utilizações desses instrumentos se deram de forma diversificada, alguns pontuais e outros constantes, como a observação interventivo-colaborativa; sendo que alguns procedimentos, entre os citados, como a formação intensiva e entrevistas coletivas/grupos focais, foram implementados em parceria com o grupo GAD, e, portanto, com nosso envolvimento direto, em virtude da amplitude da ação.

Assinalamos ainda que as observações de caráter interventivo-colaborativo das práticas pedagógicas, as sessões de estudos do grupo acompanhado, a aplicação da Escala de

²⁶ Por exemplo: as reuniões coletivas, formações, questionários e entrevistas em grupos focais, foram utilizados em ações coletivas envolvendo todo o grupo de pesquisadores do GAD, tendo nossa participação ativa ao longo da permanência da pesquisa na escola. Já as observações interventivas-colaborativas e os registros reflexivos foram de uso específico desse estudo. Em relação à aplicação das duas escalas, estas foram utilizadas com demais professores da escola, porém, a aplicação destinada às professoras desse estudo ficava sob nossa responsabilidade.

Competências de Base da Docência, Escala de observação das práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula²⁷.

Em Contextos de Inclusão e os registros reflexivos se produziram na ação de acompanhamento e foram focalizadas no grupo acompanhado.

A conjugação desses instrumentos e procedimentos teve implicações diretas na metodologia deste estudo e nos resultados por ele obtidos. O GAD procedeu ainda à elaboração de um importante registro e sistematização de todas as ações e resultados da pesquisa-matriz e de seus eixos, no instrumento “linha do tempo”. Foram organizadas oito linhas do tempo, organizando cronologicamente as ações e seus conteúdos e respectivos resultados produzidos.

A seguir, descreveremos brevemente o objetivo de cada um desses instrumentos e procedimentos metodológicos, detalhando algumas peculiaridades acerca de suas utilizações:

1 REUNIÕES COLETIVAS

As reuniões de discussões coletivas foram encontros mensais na própria escola, aos sábados, com o grupo de professores e gestores, visando à identificação das dificuldades e à tomada de consciência sobre os problemas diagnosticados. Nossa participação ocorreu de forma intensa e frequente nessas reuniões, que objetivavam ainda a resolução coletiva dos problemas da escola, gestão coletiva dos processos e estratégia de viabilização da gestão compartilhada das ações da escola.

2 ENCONTROS DE FORMAÇÃO COLETIVA

Os encontros de formação ocorreram sistematicamente, em período quinzenal, aos sábados, envolvendo todo o grupo de professores e equipe responsável pela gestão da escola. O objetivo desses momentos era refletir e aprofundar com o grupo temas ligados tanto à Pedagogia geral (gestão da sala de aula, planejamento, processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças, letramento, avaliação etc), quanto à temática específica da inclusão e/ou processos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças com deficiência (princípios da inclusão, prática pedagógica e gestão da sala de aula inclusiva, deficiência mental e síndrome de Down, hiperatividade, autismo e condutas típicas, entre outros). O desenvolvimento desses encontros foi programado pelo GAD, organizado em torno dos temas de interesse identificados junto ao grupo de profissionais. Alguns dos temas foram propostos por nós com suporte nas necessidades que identificávamos nas observações procedidas no dia-a-dia da escola. Ainda em relação a esses encontros, destacamos a realização de momentos de

²⁷ Ver documentos em Apêndices 1 e 2 respectivamente.

“formação intensiva”, organizados com duração de uma semana, nos quais as professoras eram reunidas por seus segmentos de ensino (educação infantil e ensino fundamental), para aprofundar questões teórico-práticas específicas de cada nível e mais particularizadas as suas necessidades. Para essas formações, as pesquisadoras do GAD produziam textos de linguagem acessível, destinados à discussão em questão e voltados às necessidades emergentes e/ou produziam coletâneas com textos de autores que consolidassem tais discussões. Esses encontros foram frequentes, desenvolvidos durante toda a pesquisa, de 2005 a 2007.

3 ENCONTROS DE ESTUDOS DO GRUPO DE PROFESSORAS ACOMPANHADAS

Os encontros de estudo envolvendo apenas as professoras acompanhadas visavam ao fortalecimento dos saberes docentes, orientados pelos estudos dos elementos sob os quais se organizavam as práticas pedagógicas e a organização do trabalho didático orientado para a perspectiva da educação inclusiva. Esses estudos aconteceram durante o ano de 2007, por conta do acompanhamento socioconstrutivista. Os primeiros encontros dessa natureza se prestaram ao conhecimento da perspectiva do ensino de atendimento as diferenças na sala de aula e seus princípios fundantes, como: aprendizagem cooperativo-colaborativa, mediação, conflito sociocognitivo, entre outros aspectos. Esses momentos foram organizados e dinamizados por nós, dentro da própria escola, nos subgrupos de três professoras, utilizando em geral, as reuniões de sessão ampliada (momento previsto dentro do modelo de acompanhamento socioconstrutivista).

4 OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (INTERVENTIVA-COLABORATIVA)

A observação aconteceu no acompanhamento das professoras participantes do estudo e tinha o caráter interventivo colaborativo e de acompanhamento. A ação interventiva se ligava diretamente à prática pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, permanecíamos dentro da sala de cada professora, segundo planejamento e programação prévia.

No espaço geral da escola, atuamos na maioria das ações da escola - reuniões de pais, professores, planejamentos e eventos pedagógico-culturais. Em todo o tempo de permanência na escola, a observação desenvolvida incluía além daquelas processadas nas salas de aula, outras realizadas por motivo da participação em todas as atividades curriculares e extracurriculares promovidas, reuniões de pais, reuniões administrativo-burocráticas e pedagógicas, festas comemorativas, aulas de campo etc. Chegamos a ficar tão integrados ao coletivo da escola, que mesmo nos momentos em que não era a pesquisa que propunha e conduzia a atividade, ou seja, quando eram atividades próprias do calendário escolar, aquelas

concernentes à dinâmica interna e ao funcionamento da escola ou oficiais deliberadas pela secretarias de educação ou, ainda, pela regional administrativa responsável pela área em que a escola se localizava, éramos sempre convidadas a participar ativamente.

No início, essa participação se dava como convite, em geral, realizado pela gestão da escola, porém, com o avanço do tempo, passamos a ter um espaço e uma visibilidade tão expressivos nesse contexto que chegava a ser “natural” a nossa presença. Éramos sempre convidados a organizar ou a conduzir as iniciativas desse tipo. Ao que parece, representávamos à notoriedade do saber especialista em educação nessa escola.

Destacamos o fato de que, para o volume de informações que emergiram da observação participante, foi imprescindível o diário de campo²⁸, contendo as ações, elaborações possíveis ao grupo, resistências, rupturas/permanências e, notadamente, as evoluções que o grupo manifestou ao longo da pesquisa, visto que esse era um elemento importante a essa investigação: “relato escrito daquilo que o investigador ouve, ver, experiencia, pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.150).

É importante ressaltar que os registros das ideias, estratégias e reflexões, bem como as categorias que emergiram, ou seja, as notas de campo que se produziram no diário de investigação, inspiraram-se nas orientações sugeridas por diversos estudiosos experientes nesse tipo de pesquisa (LUDKE E ANDRÉ, 1985; MINAYO, 1994, BOGDAN E BIKLEM, 1994; LORAU, 1996; GONDIM, 1999). Segundo Lorau (1996, p.77), por exemplo, o diário de campo, além de permitir o conhecimento da vivência cotidiana, permite melhor conhecer as condições de produção intelectual em torno da cientificidade.

O material coletado era analisado semanalmente nas reuniões do GAD, onde todos os eixos apresentavam as informações co-produzidas entre os participantes. Essa reuniões eram importantes definidoras de novas propostas de ação que respondessem as necessidades da comunidade escolar com base na realidade que se apresentava, nos interesses manifestados pelos sujeitos e pela dinâmica de mudança que se intencionava implementar.

²⁸ Os diários de campo articulavam informações descritivas e reflexivas. Segundo Biklen e Bogdan (1994), a parte descritiva do diário de campo representa a tentativa do pesquisador registrar objetivamente os detalhes do que ocorre em campo. A parte reflexiva visa a captar as idéias, suposições, impressões, preocupações e sentimentos do pesquisador frente a esse campo.

5 APLICAÇÃO DAS ESCALAS DE IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (ESCALAS DE COMPETÊNCIAS DE BASE DA DOCÊNCIA E ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA)

Utilizamos neste estudo dois instrumentais elaborados especificamente para o acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras: a Escala de Competências de Base da Docência, desenvolvida pelo grupo GAD, e a Escala de Ensino de Atendimento às Diferenças na Sala de aula, elaborada por Poulin et al.(2006) e adaptada para a realidade brasileira pelos pesquisadores do grupo citado.

A elaboração/adaptação de ambos os instrumentos ocorreu sob a coordenação de Poulin e Figueiredo (2007)²⁹. Referidas escalas foram validadas em diversas reuniões do GAD, após o fechamento do diagnóstico processual das necessidades e potencialidades da escola e de seus profissionais e a respectiva sistematização das informações produzidas.

A Escala de Competência de Base à docência foi utilizada no primeiro ano de acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras, desenvolvido em de2006. Esse instrumento inicial de análise sistematizada da prática pedagógica das professoras (atitudes e procedimentos/estratégias didático-conceituais de base à execução de uma prática docente), na dimensão da execução da ação docente em sala de aula, surgiu da necessidade de os pesquisadores do GAD estabelecerem parâmetros suficientemente claros para balizar as intervenções.

Tal instrumento é organizado em duas dimensões básicas: a gestão do ensino e gestão da classe, sob as quais se distribuem estratégias e procedimentos pertinentes a cada uma delas. A dimensão da “gestão do ensino” é formada por 23 indicadores e a da “gestão da classe” por 15, respectivamente (Cf. APÊNDICE 1).

A Escala de Atendimento às Diferenças na Sala de Aula foi utilizada no segundo ano da pesquisa, no acompanhamento socioconstrutivista, desenvolvido no ano de 2007. Essa escala atendia a dois objetivos: identificar as práticas desenvolvidas pelas professoras em relação ao ensino de atenção às diferenças, diagnosticando a situação inicial em que se encontravam; utilizar os princípios e ações pedagógicas nela constantes, sob a forma de estratégias pedagógicas, como metas a serem atingidas na implementação de novas práticas pelas professoras. Esse instrumento possibilitava que as docentes, implicadas no contexto de acompanhamento profissional, dispusessem de um perfil de suas práticas pedagógicas, além de orientar ao diagnóstico de práticas mais precisas.

²⁹ Deter-nos-emos mais aprofundadamente sobre esses instrumentos no corpo da tese, uma vez que são, respectivamente, metodologia e ferramentas conceituais de análise.

A escala foi utilizada, então, como orientadora da construção de práticas, e, igualmente, ferramenta de análise dessas práticas pedagógicas. Esse instrumento, adaptado pelo GAD, para a realidade educacional local, tem sua origem em outra escala de autoria de Poulin e Cleary-Bacon³⁰ (2003). A escala originária elaborada por esses autores foi fundamentada nas pesquisas de Perrenoud (2000), pautadas nos referenciais de competências para ensinar e nas ideias da pedagogia diferenciada (2000) e ainda em, uma ampla pesquisa realizada em diversos instrumentos que igualmente tratavam das práticas de ensino em contexto de educação escolar ou de educação inclusiva (WANG, 1992; VALGHN, 1999; DERTHEIM; LEYSER, 2002; CARDONA, 2002; DANIELS).

Tal instrumento se apresenta sob a forma de uma escala de enunciados, organizada em quatro dimensões originadas da seleção das dez competências assinaladas por Perrenoud (2000) para ensinar. Das competências destacadas anteriormente, os autores da escala canadense elegem quatro destas que com maior propriedade atendem ao ensino em contexto de inclusão: organizar e incentivar situações de aprendizagem, gerir a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação e implicar os alunos em suas aprendizagens.

Essas competências se apresentam na escala elaborada por Poulin e Cleary-Bacon (2003), como quatro dimensões em que estão relacionadas estratégias importantes de serem contempladas por professores no ensino.

O instrumento é constituído de 82 enunciados. A cada um deles é associado uma graduação de apreciação fazendo referencia a frequência com que essas estratégias se apresentam na prática pedagógica. Referido documento, após adaptado pelo GAD a realidade da escola pública brasileira e a nossa cultura. A estrutura do documento originário, dividida em quatro seções (dimensões) foram subgrupadas em oito itens (aqui chamados de eixos-didáticos) foi mantida pela escala do GAD, todavia, esta recebe alguns ajustes de linguagem, redução e ampliação de enunciados. Nessa ampliação, foi criado um nono item intitulado “coordenação e colaboração entre os professores”, surgindo a versão por nós utilizada, de autoria de Poulin e Figueiredo (2007), constituída de 82 enunciados.

³⁰ Essa escala foi elaborada pelos autores citados, no contexto de uma pesquisa-ação realizada nas escolas indígenas da província de Quebec, no Canadá. Essa pesquisa visava o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na diferenciação do ensino, em salas regulares que tinham alunos com deficiência integrados. Esse instrumento foi organizado, em função de os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação realizada pelos sujeitos envolvidos (pesquisadores do meio universitário e os profissionais do meio escolar) necessitarem de um instrumento eficaz que representasse objetivamente o panorama de suas práticas de diferenciação do ensino e as transformações pertinentes. Nessa pesquisa, esse instrumento, deveria ser utilizado por avaliadores externos a fim de validarem as transformações ocorridas nas práticas.

A escala utilizada nesta pesquisa está dividida em duas partes: uma parte contendo 82 questões de respostas objetivas (quantificadas em valores de 1 a 4), e outra, com oito questões subjetivas, que solicitam das professoras posicionamentos reflexivos sobre a sua prática. As partes desse documento se organizam em torno de quatro dimensões:

- A. Organizar e dinamizar situações de aprendizagem (16 estratégias);
- B. Gerir a progressão das aprendizagens (21 estratégias);
- C. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação (23 estratégias) e;
- D. Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (22 estratégias).

As respectivas estratégias, distribuídas nessas dimensões citadas, estão subgrupadas em nove eixos didáticos importantes ao trabalho pedagógico:

- 1. planejamento das atividades de aprendizagem;
- 2. variedade de métodos de ensino;
- 3. estilos e ritmos de aprendizagem;
- 4. centros de interesse e iniciativa dos alunos;
- 5. gestão e organização da classe;
- 6. interação entre os alunos;
- 7. interação entre professor e alunos;
- 8. avaliação;
- 9. colaboração entre os professores³¹.

Nos quesitos objetivos, a escala incide sobre os conhecimentos, competências e estratégias didáticas utilizadas pelas professoras, sendo que, em cada estratégia, pode ser atribuída uma valoração de 1 a 4. Essa atribuição está representada por quatro variáveis, nomeadas respectivamente como “ausente”, “pouco”, “parcialmente” e “presente”, sendo que:

- 1. ausente significa que o comportamento, atitude e/ou estratégia didática não se manifesta, ou ainda quando o dispositivo (meios empregados) não está presente quando deveria estar na prática do professor;
- 2. pouco representa que o comportamento ou a atitude se manifesta raramente (ou se manifesta de forma inadequada) quando convém que esteja presente ou ainda quando o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma inadequada ou incompleta;

³¹ Esse eixo da escala era respondido apenas pelas professoras quando na autoavaliação, pelo fato de seu conjunto de estratégias não serem observáveis em aula, e sim, composto por enunciados que investigavam sobre a colaboração das professoras com seu grupo profissional. Assim, esse item era respondido na aplicação da pesquisadora nem do observador externo.

3. parcialmente significa que o comportamento ou a atitude se manifesta com uma frequência irregular (ou de forma parcialmente adequada) quando convém que esteja presente ou ainda quando o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma parcialmente adequada ou parcialmente incompleta;
4. presente significa que o comportamento ou a atitude se manifesta sempre (ou quase sempre) quando convém que esteja presente ou ainda quando o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma adequada ou completa.

A imagem a seguir compreende a estrutura de organização da escala e sua visualização. Apesar de não ser da totalidade, nos auxilia na compreensão de como esta fora aplicada e analisada.

A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	A us en te	Po uc o	Par cia l m en te	Pre se nte
1. O professor utiliza diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria. (O)* (a)** 2: Variedade dos métodos de ensino	1	2	3	4
2. O professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos alunos. (O) (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos	1	2	3	4
3. O professor interage com os alunos a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo. (O) (a) 2: Variedade dos métodos de ensino	1	2	3	4
4. As atividades se desenvolvem de diversas maneiras (O) (a). 3: Estilos e ritmo de aprendizagem	1	2	3	4
5. O professor estabelece cotidianamente um programa de atividades que visa atender as necessidades individuais dos seus alunos (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem	1	2	3	4
6. Os alunos sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas. (O) (a) 5: Gestão e organização da classe	1	2	3	4
7. O professor oferece a possibilidade do aluno planejar o momento de desenvolver suas atividades. (O) (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos	1	2	3	4
8. As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um aluno permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem. (O) (a) 3: Estilos e ritmo de aprendizagem	1	2	3	4
9. O professor procede de tal maneira que os erros, assim como os obstáculos cognitivos, sejam percebidos como elementos favoráveis às aprendizagens. (a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
10. O professor estabelece com o aluno a seqüência de aprendizagem após a avaliação de suas produções. (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem	1	2	3	4
11. O professor utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar as concepções e representações dos alunos. (O) (a) 7: Interação entre professor e alunos	1	2	3	4
12. O professor diversifica seus métodos de ensino. (O) (a)	1	2	3	4
1. Aula expositiva (O) (a)	1	2	3	4
2. Demonstração (O) (a)	1	2	3	4
3. Trabalhos práticos (O) (a)	1	2	3	4
4. Debate (entre os alunos) (O) (a)	1	2	3	4
5. Mobiliza os diferentes aspectos sensoriais da criança (O) (a)	1	2	3	4
6. Monitoramento pelos colegas (O) (a)	1	2	3	4
7. Aprendizagem cooperativa (O) (a)	1	2	3	4
8. Aprendizagem por projetos (O) (a)	1	2	3	4
9. Descoberta (O) (a)	1	2	3	4
10. Situações problemas (O) (a)	1	2	3	4
2: Variedade dos métodos de ensino				

* (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

As estratégias didáticas, organizadas nas dimensões A, B, C e D da escala e subgrupadas nos eixos didáticos, citados aqui, formam as bases de investimentos para elaboração e constituição de práticas pedagógicas junto às professoras a serem aplicadas e validadas em sala de aula. Essas estratégias eram tomadas como meta no planejamento e como desafio na sala de aula, quando em sua implementação.

Ressaltamos que as duas escalas foram aplicadas inicialmente como autoavaliação pelas professoras. Esse procedimento daria uma visão de suas percepções em relação à ação

docente por elas realizadas e uma apropriação de todos os indicadores constantes no instrumental. A escala utilizada como autoavaliação foi aplicada em uma reunião com esse objetivo, com todas as professoras fora de sala de aula, em um espaço reservado para isso. Esse momento, nós conduzido, incluiu informações e esclarecimentos demandados pelas professoras para responderem aos quesitos constantes, outros pertinentes à fundamentação e detalhes da metodologia empregada e dos termos desconhecidos. Para essa autoavaliação as professoras utilizaram cerca de duas horas.

Após a autoavaliação, demos prosseguimento às demais aplicações, o que contemplava o uso da mesma escala, aplicada pela pesquisadora e por um observador externo³², convidada para garantir a fidedignidade do diagnóstico por meio do olhar mais distanciado da aula observada. O controle da situação de aplicação dessa escala seguiu rigorosamente o mesmo procedimento em todas as salas, mesmo naquelas das professoras acompanhadas pelo modelo anterior, sendo o seguinte: as duas pesquisadoras entravam em sala, em data combinada com a professora, observando sua aula, sem nenhuma intervenção; cada pesquisadora registrava suas impressões, sem diálogo uma com a outra, sem cruzamento e/ou “checagem” de percepções³³.

Do conjunto desses instrumentos, foi feito tratamento estatístico e estabelecido cruzamento de dados, realizados por profissionais da área ligados à Université du Québec à Chicoutimi, em função da parceria estabelecida com a UFC, na presença do professor Jean-Robert Poulin, colaborador da equipe.

6 REGISTRO REFLEXIVO (ESCRITO) DAS PROFESSORAS

Utilizamos metodologicamente o instrumento “registro reflexivo”, pelo caráter formativo que tal recurso apresenta, Sua implementação tinha a intenção de captar, de maneira escrita, as percepções das próprias professoras sobre o cotidiano de suas práticas pedagógicas, a fim de tomarmos ciência dos desafios e das aprendizagens vivenciadas com a inclusão, na experiência da pesquisa.

Compreendemos como Zabalza (2004) que escrever como profissional é um “procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma

³² A pesquisadora convidada para essa aplicação foi uma aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação da UFC, colaboradora do GAD, que investigava sobre processos formativos (história de vida, formação escolar, formação específica para o magistério nas modalidades inicial e continuada, acesso cultural das professoras etc) de professoras com gêneros textuais e a relação entre esses fatores e as práticas pedagógicas em diversidade textual por ela realizadas.

³³ Esse procedimento foi comum as duas aplicações (pré-teste, 1ª aplicação realizada em 2006; e pós-teste, 2ª aplicação, realizada em 2007). O material obtido por meio desse instrumento é objeto fundamental das análises, neste estudo, juntamente aos outros procedimentos empreendidos.

forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender” (p.10).

No decorrer da pesquisa, nem todas as professoras se sentiram à vontade ou preparadas para realizá-lo, provavelmente, dentre os motivos da não-adesão de todo o grupo, estivesse no desafio inerente à própria escrita, ou ainda, na inexperiência com formas de registros sobre suas práticas.

À medida que algumas professoras começaram a produzir tais registros, esse recurso de reflexão sobre a própria prática, criou uma dinâmica de revisão e de enriquecimento da ação realizada e se mostrou extremamente autoformativo. Inicialmente, as professoras manifestaram dificuldades tanto na produção escrita, quanto receios para socializar com a pesquisadora esses registros. Com o avanço dessa experiência, o instrumento passou de pequenos rascunhos à textos mais longos e com maior qualidade de reflexões. Essas escritas eram lidas pelas próprias professoras-autoras, em momentos específicos como reuniões de estudos ou sessões de análise das práticas, dentro do acompanhamento realizado.

Alguns desses textos, em virtude da qualidade que apresentavam, foram ampliados e revisados por suas autoras, em colaboração com a pesquisadora, com a finalidade de utilizá-los em publicações³⁴ e como textos-base orientadores de depoimentos em palestras³⁵ realizados junto à pesquisadora e o grupo GAD.

7 ENTREVISTAS COLETIVAS/GRUPOS FOCAIS

Com vistas a procedermos a uma avaliação (em processo) dos impactos da investigação na escola, utilizou o recurso de entrevistas coletivas em grupos focais – procedimento metodológico em que dividimos os profissionais da escola nos subgrupos de professoras diretamente acompanhadas pela pesquisa, professoras não-acompanhadas em sala de aula e grupo da gestão da escola.

³⁴ Destaco a publicação de alguns trabalhos originados desses registros, escritos pela pesquisadora em parceria com as professoras: dois trabalhos científicos, publicados e apresentados no XVI Encontro de Pesquisa Científica do Norte e Nordeste, realizado na cidade de Maceió (AL), em junho de 2006; o artigo intitulado “Bem-vindos à inclusão: relato de uma professora sobre a experiência de receber alunos com deficiência em escola regular”, divulgado no livro “Experiências Exitosas em Inclusão no Brasil II”, lançado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da educação (SEESP/MEC), a partir de uma seleção nacional de textos sobre experiências dessa natureza; além dos artigos das professoras Raquel, Maria, Ruth e Ester, na “Agenda do Portador de (d)eficiência”, edição para o ano 2008, contendo relatos sobre a experiência de receber alunos com deficiência no sistema comum de ensino. Essa estratégia de socialização de saberes e de relatos de experiências foi também uma forma de publicização dos dados da investigação, quando ainda em processo.

³⁵ Convidamos as professoras do nosso grupo para ministrarem conosco diversas palestras em eventos da área, socializando a experiência de receberem alunos com deficiência e partilhando as aprendizagens decorrentes dessa vivência.

O material obtido foi objeto fundamental das análises, pela riqueza de dados que apresenta e pela expressão que tem como materialização das percepções dos profissionais da escola sobre o trabalho de pesquisa-ação ali desenvolvido, principais obstáculos e avanços produzidos, além de configurar uma memória coletiva síntese do processo vivido por essas professoras em relação à mudança ou não que procederam em seus contextos profissionais.

Tal metodologia foi utilizada para avaliação dos impactos da pesquisa, sendo realizada a primeira aplicação, ao encerrarmos o primeiro ano de intervenção na escola, em dezembro de 2006 (GF1/2006 - 1ª aplicação), e a segunda aplicação, ao final da pesquisa, em dezembro de 2007 (GF2/2007 - 2ª aplicação). O roteiro³⁶ de entrevista constava de questões que intencionavam ouvir as professoras sobre as mudanças mobilizadas no contexto da pesquisa e seus impactos na prática pedagógica.

Para a primeira aplicação, foram formados cinco grupos focais, sendo quatro grupos compostos por professores e um pela gestão da escola. A formação de quatro grupos de professores aconteceu pela grande quantidade de participantes. Assim, mantivemos a média de dez a doze participantes por grupo. As entrevistas realizaram-se com dois grupos no turno da manhã e dois no turno da tarde, obedecendo à seguinte distribuição: professoras que tinham alunos com deficiência (independentemente da série) e professores que não tinham alunos com deficiência (independentemente da série).

O tempo de duração da entrevista coletiva foi de aproximadamente uma hora e meia para cada grupo. Os procedimentos envolviam, inicialmente, o esclarecimento, pelo entrevistador, dos objetivos do encontro de entrevista e a modalidade de funcionamento, ou seja, cada professor devia responder às perguntas, o colega poderia reagir de forma contrária ou de acordo, a partir de fala do outro, complementando a ideia e avançando na análise. O pesquisador-entrevistador podia solicitar novas explicações ou ainda apresentar novas perguntas, além das previstas no roteiro, todavia, isso não ocorreu. Havia dois observadores que faziam o registro de toda a cena (falas, atitudes, gestos, disposição em torno da mesa, tons), muito embora não pudessem interferir na entrevista. Sua função era apenas de observador atento para o registro. Toda a entrevista foi registrada em dois gravadores, que estavam também sob a responsabilidade dos observadores. Todo o registro foi transcrito integralmente de modo que o material pode ser analisado em seu conteúdo.

Na segunda aplicação (GF2/2007), mantivemos a mesma sistemática da anterior. As únicas variações foram as filmagens em vídeo, associada à gravação em áudio, e o critério de agrupamento que dessa vez, contemplava os profissionais da escola segundo os segmentos

³⁶ Roteiro em Apêndice 3.

profissionais e as formas de participação na pesquisa, ou seja, as professoras acompanhadas diretamente pelos pesquisadores, as professoras não-acompanhadas - esse grupo, em virtude do número elevado de educadores, foi dividido, apenas para realização, em duas sessões, ocorridas no mesmo dia) e o grupo gestor. As reuniões de grupo focal realizaram-se dentro da escola, em um sábado letivo, organizado especificamente para isso.

As análises foram feitas de forma coletiva pelo GAD, em reuniões sistemáticas, para a identificação das categorias encontradas, comparações, confrontos e refinamento das informações. A interpretação dessas informações é importante para a pesquisa, em conjugação aos demais dados, notadamente para a análise da dinâmica da mudança, na percepção do grupo colaborador, na expressão de suas motivações em relação à pesquisa, suas percepções em relação aos investimentos realizados e seus impactos na escola, em seu desenvolvimento pessoal e profissional e na prática pedagógica realizada.

8 QUESTIONÁRIOS INFORMATIVOS

Esses instrumentos foram utilizados no decurso da pesquisa e objetivavam sistematizar informações sobre dados pessoais e profissionais das professoras (caracterização do grupo de professores quanto à formação inicial e continuada, situações de trabalho com inclusão escolar, tempo de experiência no magistério), identificação dos alunos que apresentavam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem e de condutas, além de coletar informações sobre os indicadores de inclusão da instituição³⁷.

Por fim, situamos que o conjunto de procedimentos e instrumentos de coleta de dados aqui apresentados, configuram o desenho metodológico constituído nessa pesquisa. Eles sistematizam a prática de investigação e de ação colaborativa, realizada junto às professoras que aceitaram nossa colaboração para introduzir mudanças no modo de implementar suas aulas, ao tempo em que procediam uma prática de orientação inclusiva.

³⁷ Para obtenção de informações quanto à avaliação do “nível” de inclusão dessa instituição, utilizamos a aplicação de um questionário, elaborado da adaptação do documento denominado "*Index for Inclusão: developing Learning and Participation in Schools* (Centre for studies on inclusive education- CSIE, 2000)". Esse documento é uma ferramenta para um processo de autoavaliação de cultura, políticas e de práticas inclusivas, que foi desenvolvido em uma colaboração entre o CDIE, o *University of Manchester Centre for Special Needs* e o *Centre for Educational Research of the Christ Church University College, Canterbury*. Trata-se de uma lista de indicadores, organizado nessas três dimensões citadas, distribuído em várias subseções, sob a forma de perguntas específicas que delineiam o centro do processo autoavaliativo da escola como um todo (MITTLER, 2003).

5 A VIVÊNCIA DA PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA E NA CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: PERMANÊNCIAS, RESISTÊNCIAS, DESEJOS E NEGAÇÕES DE MUDANÇAS

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito. (PAULO FREIRE, 1978).

Com base no registro de todas as ações da pesquisa, constituímos a seção de sistematização e análise dos resultados, pelas idas e vindas ao diário de bordo³⁸, pelas informações oriundas do acompanhamento e das sessões de análise das práticas, pelo estudo cuidadoso dos resultados das escalas de validação de práticas pedagógicas (de competências de base e de atendimento as diferenças na sala de aula) etc. Enfim, nos guiamos por todos os instrumentos utilizados, na intenção de requerer, a forma mais precisa possível, o momento de produção docente (desejos de mudanças e resistências a esta) no percurso da intervenção. Essas informações de várias fontes nos permitiram compreender melhor as nuances, contradições e possibilidades que envolvem as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Na reconstituição desse percurso, precisamos também entender as dificuldades que os profissionais enfrentavam para desencadear seu desenvolvimento profissional para a prática inclusiva, transpondo a identificação dos obstáculos que interferem negativamente nesse desenvolvimento, entender como se constituem e como pode residir o processo de mudança e de superação destes condicionantes.

Como construir uma escola que se pauta em preceitos inclusivos? E, ainda, se e como podemos colaborar com uma escola para a efetivação dessa meta? Quais os processos

³⁸ Imprescindível subsídio para a reconstrução das idéias, dos conhecimentos, das minúcias dos fatos, enfim da trajetória da pesquisa, notadamente do percurso empírico. Nele as marcas da caminhada, elementos de produção intelectual e subjetiva de “dados” (produção esta, muitas vezes, de nós mesma como sujeito e pesquisadora); instrumento, sobremaneira, importante à pesquisa, de implicações tão estreitas com o objeto de investigação; elemento constitutivo e essencial tanto de aproximação quanto de distanciamento com a problematização. O diário de bordo constitui-se no “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência, pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150). Neste estudo, ele foi estruturado já inicialmente para atender a essas exigências – contendo anotações cuidadosas, as mais completas possíveis, no próprio campo, ou posteriormente, quando nas reflexões mais sistematizadas, em geral procedidas das reuniões semanais do grupo GAD e os estudos de aprofundamentos realizados. Esse procedimento possibilitou, inclusive, a utilização de várias notas de campo como material de citação dentro deste texto. Para um aprofundamento dessas questões, ver estudiosos da área, como Bogdan e Biklen, 1994; Gondim, 1999; Lorau, 1996; Ludken e André, 1985; Minayo, 1994, dentre outros.

vivenciados por um grupo que se inicia e se aventura em um trabalho coletivo no sentido do conceito de co-labor-ação?

5.1 Condicionantes organizacionais e de estrutura política que limitam uma educação de qualidade e a mudança no contexto educacional

Muito provavelmente, falar de mudanças implica também considerar as permanências e não-mudanças. O que muda está incrivelmente preenchido da não-mudança, visto que não só de rupturas se faz o percurso da transformação. A metamorfose também é marcada pelas permanências. Estas também são condicionadas e limitadas pelas questões do contexto em que as relações sociais acontecem. E esse contexto, em se tratando da educação pública brasileira, mais parece uma “correnteza” que aprisiona e rouba do educador possibilidades de transformação.

A qualidade da escola pública brasileira ainda é um desafio político muito grande. Nesse sentido, incluir alunos com alguma diferença, acolher a diversidade de todos os educandos e lidar pedagogicamente com ela está imbricado ao processo de transformar uma conjuntura sócio-político-educacional maior, uma vez que todas as questões da inclusão estão ligadas diretamente à melhoria da instituição escolar e de suas práticas de uma maneira geral.

Assim, assinalamos que em parte as questões que obstaculizam a inclusão escolar desses alunos na escola pública regular estão ligadas estreitamente à problemática da Pedagogia e da Educação no País. A inclusão de alunos com deficiência é o eco do problema da má qualidade estrutural, organizacional e pedagógica das escolas, com destaque para a precária formação dos professores como fenômeno sócioeducativo atual.

O atual cenário educacional é descortinado e traz a face precária e caótica dos sistemas de ensino brasileiros. É preciso um esforço por mudanças na face da escola e isso requer não maquiá-la mas conhecê-la em suas especificidades. A escola brasileira está “feia”, porque assim se constitui em seu processo histórico de enfeio, constatado nos contornos estatísticos de avaliação das instituições e de suas condições de funcionamento, nos desempenhos e nas aprendizagens dos seus alunos, na baixa qualidade da formação geral possibilitada aos educandos, nas condições sócio culturais possibilitadas aos seus profissionais e na precária formação dos seus quadros de professores, notadamente.

Analisar a experiência que vivenciamos nessa escola nos alerta para a compreensão de que os desafios que se apresentam à educação inclusiva são problemas ligados a uma totalidade mais complexa, que estabelecem entre si conexões, muitas vezes não

hierarquizadas nem particulares a determinada escola. Destacamos também que parte dos problemas dessa realidade investigada tem raízes mais profundas, que residem em fatores macrossociais e do sistema, e que requerem também uma análise estrutural da realidade.

No caso específico dos profissionais da educação, é preciso refletir sobre as circunstâncias atuais em que a prática pedagógica se efetiva, sendo necessário, associado a isso, também refletir sobre a história da profissionalização docente³⁹ e se insuflar criticamente sobre as atuais condições de constituição e de realização da ação pedagógica nas escolas públicas. De acordo com Nóvoa (1992), há uma grande distância entre a visão idealizada da profissão docente como *mister* de valoração social e a realidade onde ela se efetiva, ou seja, a situação concreta do ensino. Segundo o autor, nesse aspecto, está situado o centro de uma das crises na profissão com a qual convivemos hoje.

A docência hoje no País se realiza entre os dilemas e conflitos atuais dos professores e da profissão em si, que não são poucos, e os recentes quadros de crise de uma profissão que se encontra situada no cerne das condições de empobrecimento de seus profissionais, nos elevados níveis de desvalorização social, ocasionados pelos baixos salários e de precarização que assola a profissão na contemporaneidade, além de outros contingentes.

Essas condições conduzem a uma concepção do trabalho⁴⁰ em educação muito próxima à representação do proletariado⁴¹, expressando um fenômeno abordado por diversos autores (NÓVOA, 1992; PESSANHA, 1994) que expressam a condição histórica de empobrecimento que acompanha a trajetória do trabalho docente.

Destacamos que a realidade da escola pesquisada é um exemplo da organização da rede de ensino de Fortaleza em suas condições estruturais e de funcionamento. Muito do que verificamos na inserção prolongada e cotidiana dentro dessa escola nos permite estabelecer que seus principais problemas são generalizados à maioria das escolas que compõem essa rede de ensino, salvo algumas exceções.

³⁹ Vale ressaltar, no entanto, que não temos a pretensão de esgotar o assunto ou a literatura especializada, mas apenas tornar cientes algumas das ideias sobre a trajetória histórica do trabalho do professor e as especificidades dessa atividade. Entre estas, destaco os estudos de Nóvoa (1995), Pessanha (1994), Arroyo (2000), entre outros, que, direta ou indiretamente, influenciam as idéias aqui articuladas.

⁴⁰ Para Marx (1995), “trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza como uma de suas forças. [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”.

⁴¹ Alguns autores (NOVAES, 1984; ARROYO, 2000) fazem Analogia do trabalho docente ao processo de trabalho fabril. Outros, como Pucci (1999), referem-se às atuais condições de trabalho e às formas de reivindicações de que os professores vêm se apropriando, como greves e sindicalização. Estes fatores e outros, como os baixos salários e a extensa jornada de trabalho, assemelham os professores, como classe social, ao proletariado.

Sabemos que esses aspectos ligados à conjuntura política têm implicações que se percebem diretamente na constituição do ato pedagógico ali realizado, situação que evidentemente compromete a qualidade da atividade docente desses profissionais.

O trabalho docente na contemporaneidade se materializa sob circunstâncias perversas à condição humana, encaminhando as professoras e os professores a uma convivência de saturação da consciência por um cotidiano estafante, gerando assim o fenômeno contemporâneo intitulado de “mal-estar docente”. (NÓVOA, 1992; FACCI, 2004). Esse fenômeno envolve sentimentos de desânimo e descontentamento com o próprio trabalho, pois não raramente, professores e professoras se encontram em estado de insatisfação profissional. O esgotamento e o estresse, algumas vezes, se manifestam como consequências do acúmulo de tensões. Coexistem com esses problemas a ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa (FACCI, 2004).

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida confirma o quadro preocupante desvelado à docência, porquanto seus profissionais apresentam sinais aparentes de desgaste físico e emocional na relação com o cotidiano na sala de aula, que se materializam nos comprometimentos de saúde ou de origem na desmotivação em que se encontram, expressos em licenças, afastamentos temporários ou permanentes da sala de aula, (re)locação de função para espaços de menor necessidade do uso da voz e de interações com alunos, busca por licença-prêmio e redução de carga horária, entrada com pedidos de aposentadoria, entre outras estratégias legais de uso dos direitos funcionais, previstos no estatuto do magistério vigente.

Mesmo cientes da legitimidade do direito trabalhista e de amparo legal, essas circunstâncias trazem à escola as ausências de professores e a consequente ocupação por professores temporários ou substitutos. Um problema se desdobra em outros, uma vez que, com o afastamento do professor efetivo, a ocupação da carência deixada depende do envio de outro profissional, pelos órgãos administrativos centrais. Com isso o gestor da escola passa a lidar com problema notório do qual a gestão não pode dar conta.

A escola desta pesquisa vivenciou períodos críticos em que seu quadro geral, no início de 2008, período de finalização da pesquisa, era de 29 professores, totalizando os dois turnos, e, destes, dez eram temporários, contabilizando um percentual de 48% de professores nessa condição; ou, ainda, circunstância como a vivenciada no ano de 2007, em que uma das salas de aula permaneceu por mais de três meses sem professora. Por diversas razões das expostas anteriormente, presenciemos situações muito difíceis de lidar, como, por exemplo, quando o gestor precisava liberar os alunos para retornarem as suas casas, em função da não-

chegada da professora, ou ainda a tentativa de acolher irmãos de alunos de séries diferentes, a pedido das mães, para que estes não ficassem ociosos em casa ou na rua.

Dificuldades geradas por faltas ou pelos afastamentos de professores chegaram a repercutir no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a intenção era envolver no acompanhamento interventivo as professoras efetivas da escola, pelo propósito da ação formativa que a pesquisa realizava. Nesse sentido, profissionais substitutos estabelecem apenas relações trabalhistas de contratos temporários.

Outra dificuldade, essa mais fortemente sentida no primeiro ano de inserção na escola, eram as faltas constantes de uma parcela significativa de professores ou os recorrentes atrasos para o início do horário de aula. Nessa época que assinalamos, por diversas vezes, não ocorreu o desenvolvimento do trabalho de acompanhamento da sala de uma determinada professora (Profª. Santana) por conta de suas faltas sem nenhum comunicado à gestão, ou ainda por ela chegar tão atrasada que seus alunos já haviam voltado para casa com o mesmo acompanhante que os trouxe até a escola.

Circunstância como essa desorganizava a agenda de trabalho do acompanhamento e exigia que fizéssemos ajustes de calendários e outras estratégias possíveis para não comprometer a ação desencadeada. No primeiro semestre de 2006, as faltas da professora Santana foram tantas que chegou a inviabilizar seu acompanhamento⁴². Seu descompromisso nesse sentido era notável, suas faltas e atrasos resvalavam no trabalho pedagógico, sua sala era extremamente desorganizada, seus alunos sem internalização de regras e rotinas, suas atividades eram improvisadas e de extrema pobreza de recursos e conteúdos.

Ainda como forma de expor as consequências causadas pelos afastamentos de professores na rede de ensino de Fortaleza, como um problema maior da educação pública local, apresentamos outro exemplo que teve repercussões diretas para a pesquisa, no ano de 2007: quando iniciamos o modelo de acompanhamento sócioconstrutivista, uma das professoras convidadas (Professora Eva, 3º ano) se ausentou por licença médica, em maio do referido ano, perdurando a renovação de seu afastamento até setembro desse ano. Dessa forma, foi uma participante que não conseguimos acompanhar de fato na reconstrução de suas práticas.

⁴² O caso se tornou tão grave que, no ano de 2006, acompanhávamos quatro professoras que tinham alunos com deficiência em suas salas: Ester, Raquel, Rebeca e Santana. A professora Santana, por tudo o que foi descrito, foi deixada de ser acompanhada, em virtude dos problemas que se somavam, e ainda reforçados pelo fato de a mãe de sua aluna com deficiência intelectual ter retirado sua filha dessa escola, ainda naquele ano.

A professora Eva havia recebido em sua sala três alunas surdas que já eram da escola. É interessante destacar, todavia, que uma das desconfianças que temos é a de que sua iniciativa de licença foi colaborada, em parte, pelos desafios maiores que esse ano de trabalho representava na escola com a entrada das crianças com deficiência em sua sala e, apesar de não podermos afirmar, por certo, pela presença do acompanhamento a ser realizado pela pesquisa. Para muitas das professoras, essas duas circunstâncias poderiam ser motivos suficientemente plausíveis para a busca de estratégias de abandono das atividades.

Todos os fatores citados têm repercussões enormes sobre a constituição da docência pública em Fortaleza. Eles desagregam o grupo, desmotivam os profissionais e pais, se coadunam no descrédito para com a educação e seus profissionais. Ilustrativo, em 2007, foi o fato de a escola passar por uma questão delicada, de repercussão midiática local e nacional, consubstanciada em uma denúncia formalizada por um pai de uma aluna da 4ª série da escola ao Conselho Tutelar e demais órgãos de proteção e defesa pública da infância e da educação. A denúncia *sui generis* se dava em virtude de o pai questionar a qualidade da educação dada a sua filha pela escola, afirmando que a criança passava indiscriminadamente de ano “sem saber de nada”. O descontentamento com a escola se revelava ainda na indignação com as recorrentes faltas da professora de sua filha. A revista Nova Escola publicou a denúncia desse pai em uma matéria que reunia um balanço do quadro da educação pública no País, em particular, sobre as legislações diferenciadas no tratamento à questão trabalhista que trata com permissividade atitudes como essas de descompromisso com a educação. Em sua denúncia o pai da aluna diz:

Em 2006, percebi que minha filha voltava mais cedo para casa com muita frequência. Descobri que ela era dispensada da escola porque a professora faltava sem explicação. Passei a registrar as ausências num caderno e, em menos de dois meses, fiz 20 anotações. Fui tirar satisfação com o diretor e descobri que é assim mesmo. A rede não tem substitutos em número suficiente e a lei permite que os professores falem até 30 vezes por ano (sem contar os afastamentos médicos e outros benefícios). Cheguei a ir à ouvidoria da prefeitura, ao Ministério Público e dei uma entrevista na TV, mas sei que as crianças vão continuar voltando para casa porque não têm aulas. A lei foi feita desse jeito e tão cedo não vai mudar. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007).

Problemas como os descritos não podíamos como grupo de pesquisa jamais solucionar. Eles estavam além de uma ação de acompanhamento, formação ou estabelecimento de parcerias com pesquisadores e universidades. São aspectos de dimensionamento de políticas públicas e de intervenção em mudanças nas legislações e diretrizes de regulamentação de ordem macro.

É fato que problemas como esses necessitavam de uma intervenção mais firme da gestão sob o risco de desmoralização do trabalho da escola e da educação destinada aos alunos.

Paralelamente a problemas da ordem dos relatados, particularmente quanto à preparação específica para a realização da tarefa docente, estas professoras desenvolvem seu trabalho à margem dos discursos da qualidade proclamados como urgentes para a escola pública. A escola pública reclamada, incluindo qualquer movimento de transformação de práticas pedagógicas originadas nas proposições e concepções disseminadas na atualidade, como novas interpretações da qualidade da educação, parecem perder suas vinculações com as formulações originais, quando nega a valorização e a centralidade da experiência de vida dos professores e professoras e o contexto material e objetivo em que essas práticas acontecem.

Descolada da materialidade em que acontecem a vida e o trabalho dos sujeitos que lhes dão significação, ao passo em que são seus organizadores por excelência, a transformação das práticas pedagógicas permanece *slogan*, reduzido e simplificado, de reformas educacionais contemporâneas, inócuas e verticais, que pouco se efetivaram no chão da escola se mantidas algumas dessas situações.

Outro grande vilão da precarização do ensino público em Fortaleza fica por conta dos baixos salários, jornadas duplas ou triplas de trabalho, algumas vezes em diferentes instituições de ensino e suas repercussões no plano pessoal e profissional dos docentes.

De acordo com Gatti (2000, p. 60), a precarização do trabalho docente em virtude dos baixos salários⁴³ faz do magistério uma profissão pouco atraente e acarreta para aqueles que nela ingressam o que lhe concerne a necessidade de complementação salarial ou, com mais aulas, ou pelo desenvolvimento de outras atividades paralelas, comprometendo o tempo em que poderiam se dedicar a atividades necessárias à docência, como “preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características dos alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto-instruir permanentemente” (GATTI, 2000, p. 60).

Essa teia de malhas e meandros que atinge o educador e mais diretamente o seu direito ao lazer, o tempo para dedicar-se ao estudo, ao planejamento, à reflexão, inevitavelmente se compatibiliza em uma lógica de desgaste e de comprometimento

⁴³ No Estado do Ceará, os dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizado pelo INEP em 2003 e divulgados em 2006 indicam que, dos 83.500 professores e professoras que participaram do senso, mais de 50% desses docentes, ou seja, 43.293 possuem uma renda familiar que varia de R\$ 100,00 a R\$ 999,00 (BRASIL, 2006). Esses dados confirmam o baixo valor salarial pago aos professores e professoras, principalmente da educação básica no Estado cearense.

qualitativo de práticas a se projetar nas situações de ensino e de aprendizagem propostas em sala de aula.

Estudo de Farias (2006, p. 122) nos fornece algumas pistas que podemos associar a esse quadro de desgaste e comprometimento qualitativo:

Ao realizarem um ‘balanço da sua vida profissional’, os professores encaram a possibilidade de atuar em outras profissões. Varias são as razões que desencadeiam esse questionamento, sendo destacado, principalmente, [...] o desencanto com a profissão, diante do pouco sucesso das ações empreendidas, a precariedade das condições de trabalho e a falta de perspectiva de crescimento e carreira.

Os dados do INEP (BRASIL, 2006) sobre o grau de satisfação dos profissionais do magistério reforçam essa tese. Na cidade de Fortaleza, dos 16.763 que participaram da pesquisa, 6.016 afirmam estarem “insatisfeitos” e “muito insatisfeitos” com a docência. Com um grau de insatisfação de aproximadamente 39% do total dos professores da educação básica em relação à profissão, pode-se inferir que a ação pedagógica desses docentes está potencialmente fadada ao fracasso, incidindo destarte sobre a condução do processo ensino-aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade.

Tais fatores afetam diretamente as condições identitárias da docência, estabelecendo uma crise no cerne da profissão. Os seus sinais podem ser sintetizados nas consequências do mal-estar que atinge o professorado: desmotivação pessoal, elevados índices de absenteísmo e abandono, insatisfação profissional, bem como no sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho docente (NÓVOA, 1999).

A esses sinais somam-se ainda as condições da formação que no Brasil se tornaram, nos últimos decênios, um grande desafio das políticas educacionais.

A pesquisa realizada possibilitou a compreensão de algumas proposições acerca das condições sociais concretas em que se desenvolve a prática pedagógica das professoras de ensino fundamental do Município de Fortaleza. As enunciações manifestadas nas falas dos sujeitos iluminam a discussão sobre a precarização que atinge a educação pública no momento.

É indispensável para a análise levantar algumas proposições acerca do que foi apresentado sobre as condições sociais concretas em que se desenvolve a prática pedagógica dessas professoras.

Os dados parecem indicar que existe um tipo de convivência cultural⁴⁴ nesse espaço da sala de aula, ou seja, as professoras partilham dos mesmos problemas da classe social que atendem. Esse fato reflete uma estrutura social que pesa sobre os ombros das professoras e, por conseguinte, sobre suas práticas, manifestando-se inclusive nas formas de acolher as diferenças humanas, na dificuldade de reconhecer os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças como distintos e únicos, de ver essa criança como um sujeito de expectativas, necessidades e direitos etc.

Acreditamos que uma (re)estruturação nas condições do trabalho docente inclui também propiciar momentos, na própria escola, para que o professor possa se dedicar a ações de natureza pedagógica, produção de material, jogos, atividades, projetos educativos e/ou outras providências para as aulas; e que esses momentos possam servir também para discussões, reflexões sistemáticas da prática que os professores realizam. Isso poderia contribuir positivamente para o desempenho de uma ação planejada e talvez mais eficaz.

Apesar de entendermos que a efetivação desses espaços dentro da escola podem se revelar como importante para subsidiar as ações dos professores, nem que isso tão-somente não é bastante para garantir a efetivação de uma reflexão da prática e, por conseguinte, uma transformação desta. Tal consideração nos remete às reflexões de Teberosky e Cardoso (1993), quando exprimem que o professor precisa ter a quem recorrer. Isso requer que ele tome parte de uma equipe de trabalho com outros professores e que possa contar com uma infra-estrutura que lhe possibilite o processo.

A “batalha” travada no dia-a-dia, associada às sequelas causadas pelo ritmo de vida e pelo desgaste físico e emocional, já visíveis, se refletem no tipo de prática empreendida em sala de aula, na não-utilização de recursos diversificados, de outras linguagens de comunicação oral e escrita e de seus portadores, de planejamento para a ação.

É provável que as discussões sobre as questões educacionais devam se orientar também para uma melhoria nas condições materiais da coletividade da profissão, numa reflexão sobre as dimensões político-sociais desse ato, assim, fugindo das discussões fragmentadas ou situadas apenas em pólos, como, por exemplo, didáticos e/ou metodológicos.

Em termo específico das práticas pedagógicas, é preciso empreender debates mais amplos na área educacional, incluindo o desenvolvimento de ações coletivas de engajamento de professores e demais profissionais da escola, objetivando a revisão de suas práticas constantemente, em um exercício pleno de compromisso e reflexão.

⁴⁴ Expressão utilizada com o mesmo sentido pelo professor Eric Playsance, em palestra proferida na Universidade Federal do Ceará, 2002.

Pretende essa investigação, contudo, deixar claro que alguns aspectos educacionais, como currículo, didática, metodologia e as ações alfabetizadoras das professoras em si, da forma como estão acontecendo, parecem se ligar, em parte, às lacunas de suas formações. Tem-se, ainda, na forma como são estruturados os trabalhos de formação continuada e/ou em serviço, aliadas à ausência de orientação e de acompanhamento dessas profissionais no dia-a-dia das escolas, circunstâncias objetivas a serem transformadas.

Os dados obtidos nesta pesquisa refletem, também, uma estrutura social que pesa sobre os ombros das professoras e, por conseguinte, sobre suas práticas, manifestando-se na rotina cotidiana, no corre-corre de suas vidas atarefadas e de poucos recursos financeiros, circunstâncias que roubam das educadoras o tempo e as condições de leitura, de estudo, de um aperfeiçoamento das práticas instituídas, e até necessidades básicas vitais, como descanso, lazer e prazer.

As condições do trabalho docente não permitem que as professoras se dediquem a ações de natureza pedagógica, produção de materiais, jogos, atividades, elaboração de projetos educativos e/ou outras providências para as aulas. Faltam momentos destinados para discussões e reflexões sistemáticas da prática docente. A existência desses fatores poderia contribuir positivamente para o desempenho de uma ação planejada e talvez de maior qualidade. A ausência de condições mais dignas de trabalho constitui também mecanismos de segregação que limitam, entre outros aspectos, interações dos docentes com o universo cultural diversificado e criativo, a compreensão e a leitura de mundo e interpretação da realidade. Tais aspectos repercutem diretamente no ponto de partida dos processos de aprendizagem docentes e, num efeito cascata, tem implicações no empobrecimento das intervenções e projetos pedagógicos propostos aos alunos.

Vale ressaltar que algumas das dificuldades são de ordem estrutural e de organização administrativa, e as professoras as situam como entraves para a inclusão: o número excessivo de alunos por sala (em torno de 30 a 35 alunos regularmente), falta de acessibilidade e de condições físicas para a circulação dos alunos que necessitam de adaptação dos espaços (rampas, banheiros, alargamento de portas), falta de apoio especializado e atendimento clínico para as crianças etc. Esses elementos requerem ação política que se reverteria em elementos de grandes implicações para o processo pedagógico inclusivo. O Poder Público deve ser chamado para fazer a sua parte, que não é pequena.

Esse quadro denota a complexidade do problema da educação como questão político-social, que não poderia se revelar de análise simples e linear, nem sediada unicamente sob a dimensão do premente discurso da transformação didático-metodológica da gestão da sala de

aula. É preciso empreender debates de maior amplitude. É necessário um encontro em ponto de diálogo aberto e franco entre Poder Público e educadores, ademais de outras iniciativas de valorização, mas, também, de moralização com a educação pública, tanto por dirigentes do Poder Público quanto por educadores.

Não podemos negar que as dificuldades maiores se referem à instauração do novo em uma organização “velha”, ou seja, em um modelo educacional anterior defasado, de poucos investimentos em melhorias estruturais e de formação de professores. O Poder Público precisa atentar para isso e se mobilizar juntamente com os profissionais da escola. Denunciamos, todavia, o fato de que ainda lidamos com pouco interesse dos gestores municipais. A pesquisa passou dois anos e meio nessa escola, e acreditamos que se tais agentes tivessem assumido conosco essa tarefa, por certo, as forças da mudança poderiam ter sido maiores ou pelo menos, mais fáceis de obter.

Além das dificuldades estruturais, não podemos perder de vista a necessidade de escolas e professores, de uma maneira geral, revisarem suas dificuldades, revisitarem suas práticas constantemente, renovarem valores e sentimentos ético-pedagógicos no exercício do compromisso político que a docência requer.

Cumpramos ressaltar que todos esses problemas indicados nesta seção e outros ainda foram discutidos e analisados em reuniões com o grupo de professores da escola. A circunstância de descompromisso de um elevado número de educadores dessa escola, na época, foi moralizado a tal ponto que essa face descrita muda a partir das ações que o gestor da escola⁴⁵ passa a tomar na recuperação da credibilidade da escola e no estabelecimento de seu papel de liderança no grupo de profissionais. O gestor se torna gradativamente mais firme e confiante, como apresentaremos na continuidade das informações incluídas nessa seção.

5.2 As transformações no espaço e nas interações sociais no contexto da escola: a busca da co-participação nas tomadas de decisões

Em vista de tudo que foi apresentado até aqui neste texto, nos parecia notório que a gestão dessa escola tinha grandes desafios com os quais lidar: a busca pela autonomia e atitude participativa dos profissionais, instauração de processos de tomada de decisão

⁴⁵ Queremos advertir para a ideia de que, mesmo os profissionais do núcleo gestor não sendo nossos sujeitos-colaboradores diretos, foram parceiros privilegiados e assim como os demais profissionais da escola, informantes primordiais. Assim, todas as ações que visavam a intervir para colaborar com a implementação de iniciativas junto à gestão da escola e melhor qualidade na organização, estrutura e funcionamento dessa unidade educacional, sob o princípio da participação e da coletividade, igualmente falam desse movimento de mudança da escola. A esse respeito ver Silveira (2009).

coletiva, elevar o nível do compromisso dos profissionais com a educação pública, reestabelecer a credibilidade da comunidade de pais com a escola, entre outros impasses que se apresentavam. O depoimento de uma professora citado a seguir confirma esse cenário:

A escola estava acabada, o nome da escola parecia que estava desgastado. Eu acho que o grupo da UFC veio dar um respeito maior na escola. (REBECA, GF1⁴⁶).

Eu observo que o diretor, o supervisor, eles ficam muito ausentes em questão de sala por que às vezes agente se sente muito só; eu acho que eles deveriam se engajar mais, participar mais, está mais do lado do professor por que, se eu estiver equivocada, me corrija, mas é muito mais o papel deles também, né? (ISABEL, GF2).

Assim, superar dificuldades como essas demandava o envolvimento em um projeto educativo que exigia novo modelo de organização, rompendo em definitivo com o até então desenvolvido. A percepção dos profissionais da escola caracteriza com propriedade essas dificuldades reais a uma gestão coletiva do grupo:

Eu acho o diretor muito distante dos professores; eu acho que ele poderia ficar mais perto de nós, eu acho que ele precisava unir mais esse grupo, eu acho que esse grupo está dividido, eu acho que o Wanderley não senta com agente pra conversar, ele não fazia isso com agente; ontem mesmo agente ficou sabendo que a regional mandou um comunicado pra escola dizendo que vai ter aula dia vinte e seis, vinte e sete e vinte e oito o diretor não comunicou nada pra agente. Então eu acho que ele precisa mudar essa parte. (RUTH, GF1).

Um cuidado era necessário a um projeto que intencionava estabelecer outra realidade para essa instituição: um investimento primeiro de atenção à comunicação entre os pares. Concordamos plenamente com o desabafo da professora, quando estabelece críticas sobre esse ponto:

Há necessidade de comunicação, nós trabalhamos com educação e educação é comunicação. Então, eu acho necessário que todo comunicado que haja em relação ao professor, a direção tem que comunicar. O diretor recebe comunicados, ele é responsável pela escola. Ontem foi um dos dias que nós ficamos sabendo no pátio de a tarde uma informação importante. Não tinha ninguém da direção da escola, uma colega disse: “olha gente, eu acabei de saber disso”. Aí que ficamos sabendo, nós que perguntamos umas para as outras, ficamos atrás para sabermos de alguma coisa. (RUTH, GF1).

Concordo plenamente com a Ruth, a nossa comunicação professor-direção é muito distante. A gente sempre fica sabendo de algum comunicado da regional pelos outros colegas. Eu acho que se tem um comunicado da regional é importante passar pra todo mundo dentro da escola. Sai de sala em sala dando aviso diretamente para o professor e às vezes não se fica nem

⁴⁶ Quando apresentarmos as informações da pesquisa, utilizaremos siglas para identificar a fonte dos dados: GF- grupo focal; DC- diário de campo; RF - registro reflexivo escrito das professoras; RC- reunião coletiva.

sabendo e se você não perguntar ao colega... A gente sempre está atarefada com acúmulo de atividades, faz isso, faz aquilo. Então agente às vezes acaba esquecendo a outra também acaba esquecendo também de repassar pra a gente o que escutou. Há necessidade de comunicação, nós trabalhamos com educação e educação é comunicação, então eu acho necessário que todo comunicado que haja em relação ao professor, tem de ser comunicado. O diretor recebe comunicados, ele é responsável pela escola, ele tem de passar. Ontem foi um dos dias que nós ficamos sabendo no pátio, de tarde, não tinha ninguém da direção da escola e nós não sabíamos disso. (REBECA, GF1).

Esse aspecto era urgente de atuação, pois se legitimaria como respeito para com os professores; em meios e fins para o estabelecimento de uma gestão coletiva; e em dialogicidade, pedra angular para gestacionar uma convivência educacional democrática; em fator reorganizador das relações interpessoais entre os atores, tão fragilizadas naquele início de projeto.

Materializamos essa concepção, a princípio, no estabelecimento de um calendário de reuniões com todos os professores e o núcleo gestor. Esse aspecto muda consideravelmente a estruturação das conduções das ações implementadas pela escola. Reuniões sistemáticas passaram a acontecer. A escola cede seus tempos de reuniões à pesquisa, e, como consequência, a utilização desse tempo passa a ser utilizado em prol da dimensão pedagógica.

Esse procedimento compartilhado teve importância sem par para a pesquisa, mas representou contribuição de igual valor também para a escola. Parece que os profissionais começaram a se apropriar dessa escola, a partir do diagnóstico, ponderando sobre ela e seus problemas, que na época “brotavam” de todos os lados, engajando-se na proposta de reflexão sobre suas problemáticas, o que foi considerado algo inédito em sua história. É na fala da professora Ruth que confirmamos que a intenção da pesquisa de instaurar um processo reflexivo, de reuniões de discussão e de estudos, era apoiada pelas professoras: “aqui a gente não sentava mais pra se reunir, para discutir nada. Eu, de fato, não me lembro quando fizemos isso aqui na escola”. (RUTH, GF1).

Assim, procedemos durante toda a permanência da pesquisa na escola. Todas as reuniões organizadas tinham a intenção de conduzir o grupo a uma tomada de consciência, com vias a uma consequente tomada de decisão coletiva, considerando sempre a “escola que temos” e a “escola que queremos construir”.

Para o êxito nessa caminhada, foi fundamental a confiança depositada no grupo de pesquisadores. Nesse sentido, o diretor sempre se mostrou receptivo à proposta que trazíamos na meta de transformação da escola. A inexperiência do gestor era reconhecida pelo grupo de professores, em diversas ocasiões, e, por certo, isso comprometia sua imagem perante o grupo. A fala de uma das professoras da escola registra sua percepção sobre esse fato:

Eu acho que na administração da escola teve uma reorganização depois da pesquisa, porque o diretor é novo, inexperiente. Então a equipe da UFC, principalmente a pesquisadora, que acompanha a gestão, e a Geny, com as professoras, elas ajudaram muito e ajudam, porque a inexperiência dele é notória, ele está aprendendo. Então tudo veio a calhar. A permanência delas aqui juntamente com o Wanderlei, a escola ficou organizada, melhorou. (ESTER, GF2).

Assinalamos que, com a entrada da pesquisa na escola, então o gestor tinha o subsídio de um grupo de pesquisadores que se disponibilizavam a colaborar na organização e na construção de uma experiência de referência em inclusão, à medida que investigavam seus temas específicos de pesquisa.

Apesar de seu apoio incondicional ao grupo de pesquisa, inicialmente, nossa avaliação sobre sua receptividade era a da figura de um gestor que transfere para esse grupo a liderança, ou seja, a condução da escola. Esse fato nos fez pensar que os profissionais muito facilmente depositavam aos nossos “pés” algo que era de responsabilidade deles, a proposta era de parceria e não de assumir a escola como nossa, fato que precisamos defender intensamente. O grupo precisou agir com sutileza para não assumir o que era de competência de sua atuação, principalmente considerando os inúmeros problemas contextuais e relacionais que a escola vivenciava, em muito agravados pela transição da gestão, e em virtude de que a nossa proposta era o desenvolvimento de um trabalho de colaboração com vistas ao desenvolvimento profissional de todos os agentes.

Quando vocês chegaram aqui, a escola estava sob intervenção da Secretaria de Educação, aquela coisa toda né, que vocês lembram. Ai pesquisa chegou aqui, a diretora anterior, que já estava saindo, recebeu vocês, mas, já estava saindo. Então, ficou aquele negócio meio desorganizado mesmo. Quando o Wanderley assumiu, eu via vocês muito amigas do diretor. Eu acho que isso ajudou muito. Em minha opinião, apesar de tudo, todos os problemas que a gente estava vivendo, vocês estavam ali, orientando ele [o diretor]. Por que eu via um diretor novo, que parecia não ter experiência e aí com vocês parecia que estava dando mais segurança a ele. E aí vocês [grupo de pesquisa] foram orientando ele e ajudando a ele. (FÁTIMA, GF1).

No decorrer dos dois anos e meio de permanência da pesquisa, o gestor passa de conessor absoluto, posição percebida ao início dos trabalhos, a colaborador e participativo em tudo. Ele foi o grande agente mobilizador e animador da efetivação da pesquisa na escola, assumindo gradativamente com o grupo de pesquisa todas as ações; sua forma de agir foi primordial, pois ele deu garantia e legitimidade a todo o trabalho desenvolvido. A receptividade e a credibilidade se materializavam na parceria fortalecida com todos, ao passar do tempo, estabelecidas no livre acesso que as conquistamos dentro de todos os espaços da escola, em especial, nas salas de aula.

Ciente do terreno delicado em que se encontrava aquela realidade, quando em nossa entrada, nos conduzimos sempre de forma estratégica para que as professoras, em tudo, vissem o gestor como partícipe, mesmo que em alguns casos isso não pudesse mais ser tão facilmente dissociado, em virtude do envolvimento que se estabeleceu entre os pesquisadores e o gestor, nos processos decisórios na escola.

Eu acho que a escola em si mudou, na minha opinião, a pesquisa veio aqui pra ajudar tanto dentro da sala de aula como fora da sala de aula; sei que falta muita coisa mas melhorou muito mesmo e vai continuar, vocês aqui juntamente com a direção. (REBECA, GF1).

Assim, de uma organização escolar centralizada na figura de um responsável único pela instituição escolar e para as tomadas de decisão, passamos a trabalhar junto ao gestor no sentido de avançar na construção do modelo participativo da gestão e de relações das decisões coletivas, na e pela vivência desses princípios como concepção de base a todas as ações ali implementadas. Essa dimensão parece sobressair da fala de uma das professoras:

a gente vê o grupão [todos] mais envolvidos, mais comprometidos [...]. As pessoas ficam mais envolvidas, parece que mais interessadas em querer aprender, em querer participar. (ISABEL, GF1).

Os resultados das ações interventivas evidenciavam que o nível de implicação da gestão com e um ensino de qualidade e sua forma de atuação interferem diretamente na mobilização e na adesão dos profissionais para a melhoria do ato educativo. Quando a gestão apresenta problemas na condução e na articulação de um trabalho coletivo na escola, mesmo professores com práticas de maior qualidade e comprometimento tendem a se isolar, como era o caso da professora Raquel e de outras poucas mais comprometidas, confinando a ação docente apenas ao espaço da sua sala de aula. Assim procedendo, essas profissionais limitavam enormemente o acesso aos recursos presentes na escola e na comunidade, que poderiam apoiar e gerar formas diversificadas de atuar no espaço pedagógico, se revertendo em apoios à aprendizagem dos alunos, além do ato político que essas professoras poderiam ter em socialização e mobilização das colegas em práticas coletivas.

A responsabilidade com a construção de uma escola de qualidade para todos não é somente do professor. A escola como um todo deve se implicar no sentido da mudança para se tornar de fato uma escola inclusiva.

5.3 A organização do espaço escolar e sua natureza pedagógica materializada

Datada a nossa entrada na escola, a instituição não tinha quase nada, em termos de oferta à infância: uma escola pobre para a criança pobre; espaços de areia vazios em possibilidades e aproveitamento de área externa. Em termos de espaço físico livre, a escola fazia inveja a qualquer uma da iniciativa privada. Sua área total compreende 8.100m², possuindo apenas 720m² de área construída, e por sua vez, a área restante, ou seja, 7.180m² de área externa totalmente livre. Tanto espaço pedia aproveitamento, e ali, sem nenhum parque ou brinquedos, não havia nenhuma proposta às crianças a não ser correr.

Esses espaços, sem nenhuma proposição, era um convite aos constantes atritos e conflitos existentes no recreio. Uma professora chegou a se referir ao recreio como uma chamada de Boletim de Ocorrência (B.O) a cada segundo, fazendo referência a expressão policial.

Os acidentes diminuíram os acidentes na hora do recreio, diminuíram consideravelmente. Eu tiro lá pela educação infantil, na hora do recreio, chegam duas ou três funcionárias da cozinha monitorando, elas chegam antes de bater o recreio e saem depois do recreio. Está tendo esse cuidado com as crianças, nós tivemos nesse ano poucos acidentes. Antes eu vivia, passava mais tempo levando os meninos para o hospital do que aqui na escola. Era no posto, era no Gonzaguinha, era no Frotinha. (TEREZA, GF1).

Acreditamos que a organização dos espaços diz, em muito, sobre as interações sociais e sobre as aprendizagens que ali se passam. Na compreensão de Zabalza (1998), o espaço escolar tanto influencia professores e alunos como constitui também fator de aprendizagem. A organização desse espaço está coerente com o objetivo do trabalho que se propõe. O autor retrocitado assevera ainda que o espaço jamais é neutro; “a sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem”. (POL; MORALES, 1982 apud ZABALZA, 1998, p.235).

Nesse entendimento, o cenário, em geral, não era coerente com a natureza e os objetivos do trabalho destinado à infância e suas necessidades. Como diz Paulo Freire (1996), há uma natureza testemunhal; há uma “pedagogicidade” indiscutível na materialidade do espaço (p.49-50). Reconhecemos a influência exercida pelo ambiente para o desenvolvimento humano - espaço compreendido como ambiente físico e as interações nele e dele decorrentes.

Será, porém, que a escola teria como construir outro ambiente em função dos usos que fazia dos espaços e de suas condições concretas? Um parque para as crianças parecia uma sugestão facilmente pensada por qualquer pessoa que adentrasse a essa escola. Por que eles não pensavam nisso?

A intervenção da pesquisa discutia incessantemente com o diretor e professoras formas viáveis para a escola revitalizar alguns espaços do ambiente escolar. Entre as possíveis intervenções pensadas, algumas foram oportunizadas em curto prazo pelo gestor. O mais impressionante foi a demora para algo aparentemente tão exequível, como a renovação de pintura de salas, de armários das salas de aula, manutenção e limpeza de espaços externos com mato, arborização de grandes espaços de areia ociosos etc.

Sob essa inspiração, a aquisição de um *playground* para as crianças da escola foi a forma escolhida para empregar de modo mais imediato um recurso financeiro do projeto na melhoria física-estrutural da escola, assumida na forma de uma parceria dada pela pesquisa. Aproveitamos o Dia das Crianças do ano de 2006, data comemorativa do calendário escolar e extremamente significativa para as discussões sobre o ato pedagógico destinado à infância, para presentearmos a escola e seus alunos e alunas com um dia planejado especialmente para a alegria e a brincadeira.

Montamos, com a participação dos professores, em uma reunião específica de discussão sobre a temática, um dia comemorativo à criança, com circo, palhaço, tendas de brincadeiras e outras atividades recreativas. Nesse dia, alunas-estagiárias da UFC, bem como a parceria com o Projeto do grupo de pesquisa LUDICE/UFC, realizou nos dois turnos da escola atividades com esse fim. Esse dia foi exponencial, ainda, pela aquisição que a escola fez do parquinho e de alguns brinquedos para as crianças.

No lugar do nada, onde um chão de areia seca e batida existiam, agora um espaço de fantasia e brincadeira. Esse dia foi registrado em filmagem como um dos primeiros dias em que, coletivamente, de forma generalizada, a escola parecia viva. Outras situações didáticas vivenciadas na escola a partir de então se consolidaram. Essa marca, no entanto, a primeira experiência que podemos assinalar nesse sentido.

Outras mudanças estruturais na organização da escola se procederam, como a renovação da pintura das salas de aula e das portas, agora com cores mais alegres e coloridas, assim como os bancos de cimento do pátio interno. As conquistas materiais que o grupo de pesquisa viabilizou, em termos de recursos e de revitalização de espaços e de potencialidades do contexto da escola, são reconhecidas pelas professoras na sequência de falas que destacamos a título de ilustração:

[...] melhorou muito nesse aspecto, muito mesmo, na estrutura física da escola, contribuiu bastante. Nós já temos parquinho para as crianças, o recreio, agora na área infantil já temos monitoramento, ficam duas ou três pessoas no recreio olhando as crianças, porque são muitas crianças, são

cinco salas, cada sala com 25 crianças, quer dizer, no recreio já tem esse cuidado de ter uma pessoa. (TEREZA, GF1).

Quando eu cheguei aqui, a escola estava meio desorganizada. Eu acho que com a entrada de vocês começou haver aquela organização maior. (BETÂNIA, GF1)

Veza por outra, andávamos pela escola, juntamente ao gestor, olhando minuciosamente todas as dependências da instituição, pensando sobre as possibilidades de mudança nos espaços daquela escola⁴⁷. Traçamos metas para cada um daqueles espaços, destinamos um determinado local que, com uma pequena reforma poderia se transformar em uma Sala de Atendimento Educacional Especializado⁴⁸, como forma de receber uma profissional para essa função na escola, importante para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e dificuldades mais significativas; pensamos soluções para uma sala de professores adequada, um almoxarifado, uma sala reservada ao núcleo gestor etc.

Explorávamos e pensávamos constantemente sobre as possibilidades de iniciativas e aproveitando os recursos já disponíveis, como ponto de partida: inquietavam-nos as condições físicas da biblioteca que, desativada, mais parecia um depósito ou o que seria um almoxarifado, desorganizado e sem cuidados, além da utilização que lhe era dada. Da forma em que se encontrava a biblioteca, não atendia a nenhuma das duas necessidades, nem como biblioteca nem como almoxarifado. Livros didáticos velhos eram amontoados junto a materiais sem uso e/ou de limpeza destinados aos serviços de higienização da escola.

Certamente, o espaço da biblioteca era um dos principais alvos estruturais de melhoria dentro da escola. Além de sua importância para a dimensão pedagógica das práticas, era uma mudança que poderia se realizar em curto tempo, pois, uma vez que a estrutura já existia, bastaria, portanto, interesse de uma ação-intervenção.

Mudanças no espaço físico da escola começaram a se fazer perceber e sem dúvida, a de maior impacto para a dimensão pedagógica foi a melhoria desse espaço de “desordem” da biblioteca: de uma sala suja, com um amontoado de livros velhos, infestados de cupim e mofo, para hoje, um ambiente decentemente organizado, limpo, pintado, climatizado e

⁴⁷ Fazíamos essa exploração juntamente a uma colega pesquisadora do grupo que pesquisava sobre o eixo da gestão.

⁴⁸ Ter um espaço reservado para ambientação de uma sala de atendimento educacional especializado era uma exigência estrutural primeira da SME para autorizar o funcionamento deste trabalho e destinar uma profissional para a função. Como a escola não tinha a princípio esse espaço disponível, tínhamos que usar nossa criatividade e interesse. O gestor havia nos dito que tinha dinheiro disponível para pequenas reformas; a verba só não era possível utilizar para construções ou mudanças estruturais de grande porte.

equipado com aparelhos de TV, DVD, aparelho portátil de som, caixas amplificadoras e *data-show*⁴⁹.

Essa ação interventiva ocorreu no primeiro semestre de 2006 e a aquisição dos equipamentos eletrônicos se deu ao longo desse ano. Quanto ao acervo de livros, a escola foi contemplada com o recebimento de cerca de 250 títulos de livros de literatura infantil, livros teóricos da área de linguagem e diversos jogos pedagógicos, de excelente qualidade, enviados pelo Projeto de extensão UNIESCOLA da Faculdade de Educação da UFC⁵⁰, desenvolvido em parceria com a SME, que visava à formação teórico-metodológica e cultural de professores da educação infantil ao 2^a ano do ensino fundamental, em 32 escolas da rede pública municipal, atuando nas áreas da alfabetização, letramento e desenvolvimento cultural.

Referido projeto desenvolveu várias ações de formação, procedimentos e materiais didático-pedagógicos para subsidiar as professoras no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nas escolas participantes.

Ressaltamos que antes do beneficiamento de acervo por esse projeto, a escola possuía apenas, como materiais de consulta, uma enciclopédia BARSA, uma fita em VHS e o livro *O povo brasileiro*, de autoria do escritor Darcy Ribeiro, além dos citados livros didáticos já utilizados em anos anteriores pelos alunos.

Cabe destacar que a escola-foco do nosso estudo não fazia parte da lista de escolas escolhidas pela SME para serem contempladas com tal ação, todavia, o grupo de pesquisa entrou em contato com a coordenadora do projeto UNIESCOLA, que prontamente atendeu a nossa solicitação e incluiu a instituição como alvo desse projeto. Essa parceria com o projeto UNIESCOLA contribuiu mais ainda para as ações formativas que desenvolvíamos na pesquisa, além da colaboração material sem igual para a revitalização do acervo e do funcionamento da biblioteca. Não é de surpreender, portanto, a fala a seguir, de uma das professoras sobre o que se configurou essa ação para a escola: “você têm idéia da mudança que vocês estão dando aqui? Quando vocês chegaram era pouco aproveitado os espaços como biblioteca, recreio”. (EFIGÊNIA, GF1).

Assim, a biblioteca, antes depósito empoeirado de objetos em desuso da escola e de livros didáticos antigos, depois das intervenções do grupo GAD⁵¹, passou a ser utilizada como

⁴⁹ Esses equipamentos foram as aquisições mais recentes e datam o segundo ano da pesquisa na escola. O gestor elaborava o Plano de Trabalho - PTA (2006 e 2007) da instituição e prevendo e orçando recursos e benefícios a melhoria física-estrutural e de apoio pedagógico à ação docente, em termos de materiais e recursos.

⁵⁰ Projeto coordenado pela professora doutora Inês Mamede.

⁵¹ Dentre as ações de revitalização desse ambiente, o grupo GAD organizou também o “projeto especial Alfabetização e Letramento”, desenvolvido no período de maio de 2007 a março de 2008. Com a implementação desse projeto, foram desenvolvidas oficinas teórico-práticas, ações/reflexões sobre alfabetização e letramento

ambiente de aprendizagem para alunos e professores, transformando-se em um espaço agora com um rico acervo de livros de literatura infantil e juvenil, livros teóricos para aprofundamento dos professores, jogos pedagógicos, como silabários, alfabeto móvel, tangran, escala *coursinet* (material dourado), vídeos documentários das áreas dos conteúdos de Ciências, História e Geografia, mais particularmente, além de CDs e DVDs de músicas e histórias infantis.

Com essa nova estruturação, as professoras passavam a ter mais subsídios para o desenvolvimento da prática pedagógica.

5.3.1 As professoras e o engajamento nas propostas de mudança da pesquisa-ação colaborativa

Entender o processo de mudança exige retomar aspectos, muitas vezes, sutis dessa vivência, que para alguns podem ser tomados como aparentemente insignificantes. Nesse processo, não existe uma cronologia exata de ações que a desencadeia diretamente, uma vez que ocorre em uma espécie de teia dinâmica, em suas influências e desdobramentos.

Assim, um fator de análise importante é conhecer as justificativas do envolvimento das professoras na proposta deste estudo, pois esse argumento pode sediar o ponto de origem do movimento de mudança ocorrida nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras. Sob esse aspecto repousa a análise aqui empreendida.

Proceder às mudanças na prática pedagógica ensejava a decisão primeira dessas professoras de se engajar na ação colaborativa proposta pela pesquisa. Assim, conhecer suas justificativas para tal decisão importa a esse estudo.

As justificativas apresentadas pelas docentes para o engajamento na pesquisa foram coletadas formalmente em duas entrevistas sistematizadas pela metodologia de grupo focal (GF1 e GF2), norteadas por um roteiro previamente elaborado, utilizando a metodologia de entrevistas em grupos focais.

com o objetivo de possibilitar a articulação destas temáticas com a prática de sala de aula. As oficinas ocorreram mensalmente, cada uma com quatro horas de duração, contando com a participação efetiva dos gestores e dos professores da educação infantil e do ensino fundamental sob a coordenação das pesquisadoras do GAD. Essas oficinas abordaram em um dos temas tratados a reflexão sobre “biblioteca escolar e os diferentes gêneros textuais”. Essa temática permitiu inicialmente 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 com base no acervo da biblioteca.

Destacamos também que, nos dois momentos em que estas entrevistas de grupos focais foram realizadas, ou seja, na primeira sessão GF1/2007 e na segunda sessão GF2/2008, as respostas declaradas para o quesito dos motivos de engajamento na pesquisa não apresentaram alterações significativas de conteúdo nos argumentos, nas duas aplicações que ocorreram.

As motivações para o engajamento na proposta da pesquisa, explicitadas por todas as professoras da escola, puderam ser agrupadas nas seguintes razões:

1. desafios que enfrentavam para a realização da prática pedagógica;
2. ausência de suporte e apoio pedagógico na escola;
3. inclusão como uma realidade desde a chegada das crianças com deficiência;
4. necessidade de aprender a trabalhar com crianças com deficiência e dificuldade de aprendizagem e;
5. credibilidade na pesquisa como possibilidade de suporte para os desafios que enfrentavam na prática pedagógica.

Quanto ao conteúdo das informações dadas como justificativas às razões do engajamento na pesquisa, tanto as professoras acompanhadas quanto aquelas não acompanhadas expressaram argumentos semelhantes. Não foram notadas, portanto, variações significativas nos conteúdos das respostas, as quais se ligavam tanto as questões da pedagogia geral, como outras, peculiares à questão da inclusão de alunos com deficiência.

As variações ocorridas, entre o grupo de professoras acompanhadas e o grupo das professoras não acompanhadas, ligavam-se apenas ao fato de, entre as primeiras, perceber-se um envolvimento maior com a pesquisa, apresentando um nível mais expressivo de argumentações, e de um tempo mais prolongado de descrição dos fenômenos da mudança processada, em relação àquelas não acompanhadas.

Além disso, no grupo focal de professoras não acompanhadas, houve participantes que não exprimiram suas opiniões em relação à pergunta, enquanto que, no grupo acompanhado, as professoras chegavam a se pronunciar mais de uma vez sobre a mesma pergunta. Essa constatação nos parece ser, em primeira análise, em virtude de expressar o nível de engajamento e implicação que o grupo de professoras acompanhadas revelava em relação àquelas não acompanhadas.

Um fato comum nas declarações das professoras: o conteúdo dos seus discursos sobre os motivos de engajamento na pesquisa. Eles evidenciavam que todas pareciam precisar e desejar ajuda para os problemas que enfrentavam. Contudo, boa parte dessas profissionais parecia querê-la gratuitamente. Uma reflexão que fazemos, entretanto, é que os impasses

começavam quando deixávamos claras as condições que oferecíamos e isso incluía que precisaríamos, como contrapartida, da suas implicações.

Nas primeiras visitas de imersão na realidade da escola, foi comum o fato de algumas professoras se mostrarem indiferentes a nossa presença. Percebíamos também algumas desconfianças, pautadas, por certo, nas intrigas e apoios a determinados grupos políticos da escola ou ainda na descrença em políticas públicas, em ações que pudessem beneficiar a escola, ou ainda a dúvida de que conseguiríamos algo naquele “caos” organizacional em que se encontrava a instituição, naquele momento inicial de nossa chegada. Outras expressavam interesse no nosso trabalho, comentando, aproximando-se informalmente nas dependências da escola ou ainda formalmente, nas reuniões coletivas, relatando que a nossa presença na escola iria contribuir bastante para a melhoria no atendimento às crianças “especiais”.

É interessante frisar que o interesse denunciado em suas falas era o de que esperavam apoio no modelo prescritivo, na idealização de que chegaríamos ali com aquelas tão-sonhadas soluções “mágicas” para os problemas que as afligiam. Essas professoras visivelmente nutriam expectativas de que o trabalho por nós ali realizado fosse dessa natureza: “[...] olha, eu tenho um aluno na minha sala que eu não sei não. Só vocês pra resolver o problema dele”. (FÁTIMA, RC).

Ademais, éramos vista, inicialmente, como os especialistas que tinham as soluções prévias para suas dificuldades quanto aos alunos considerados “problemas”. Falas como a que se seguem eram recorrentes: “eu queria que você olhasse dois alunos que tem na minha sala, acho que eles são hiperativos, eu não consigo dar aula quando eles estão na sala. Eles batem em todo mundo e eu não sei o que fazer”. (FÁTIMA).

Eu tinha esses meninos [com deficiência], a professora tinha dois e ela vivia assim em desespero! Ai quando veio a pesquisa, foi uma chance de ouro, tirou o desespero todinho. Não tinha jeito, então a gente via vocês como a salvação. A gente não sabia como continuar com esses meninos [com deficiência], então [a pesquisa], seria uma oportunidade para todos nós aprendermos. (SANTANA, GF1).

Parecia não adiantar explicar, esclarecer os objetivos da pesquisa na escola, os pressupostos teórico-metodológicos, bem como a perspectiva colaborativa e de co-participação das ações e decisões. De início, essa era uma dimensão que elas pareciam não conseguir atingir. Elas se envolviam nas reuniões que organizávamos e paulatinamente crescia a participação e o envolvimento nas discussões que propúnhamos nas reuniões e estudos, todavia, percebíamos que se mantinham ainda sem muita consciência da implicação

que seria necessária como contrapartida e as ações que elas deveriam materializar pelo compromisso de parceria assumido conosco.

Temos ciência do significado que teve o nível de engajamento das professoras na pesquisa para as mudanças que se processaram na ordem das concepções, expressas nas compreensões sobre os alunos com deficiência, diferença e diversidade - noções essas que oferecem implicações para o tipo e a qualidade do trabalho empreendido em relação a alunos com deficiência no espaço da escola comum.

Um detalhe importante é o fato de que o nível de envolvimento na pesquisa teve como repercussão a promoção de discursos mais acolhedores e menos preconceituosos, desencadeados posteriormente, nas gradativas mudanças ocorridas quanto às concepções e práticas. Observamos que esse aspecto pareceu interferir positivamente nas expectativas quanto às possibilidades de êxito no trabalho pedagógico com alunos com deficiência, e assim, demandavam investimentos em práticas pedagógicas que melhor favorecessem a aprendizagem desses alunos. Esses aspectos se articulavam numa influência mútua e recíproca de implicações para as transformações de metodologias, recursos e formas de apoio as dificuldades que os alunos manifestavam frente à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Com base nesse postulado, relacionamos de agora em diante as razões e o tipo de engajamento na pesquisa às mudanças ocorridas na ordem das compreensões das professoras, para novos investimentos em práticas pedagógicas. Os dados nos fazem inferir sobre a possibilidade de mudanças nas concepções e atitudes ante à inclusão de alunos com deficiência e mostram também a relação de implicação entre tais compreensões e a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, além de nos apresentar indicações de como se deram as mudanças conceituais e marcas desse processo.

O que sentiam as professoras ante a perspectiva da entrada de alunos com deficiência em suas salas de aula?

As professoras revelavam, inicialmente, sentimentos de medo em relação ao aluno com deficiência e, por consequência direta desse fato, justificavam inabilidade para a tarefa de ensiná-los. A seguir apresentamos reprodução de falas das professoras a fim de ilustrar os sentimentos que elas revelavam:

[...] confesso que fiquei angustiada, às vezes, eu parava e ficava pensando em como realizaria meu trabalho para que essas crianças aprendessem. (REBECA, RF).

Quando recebi pela primeira vez a aluna com deficiência na minha sala pensei: “agora era real!” Ela estava ali na minha frente. Turbilhões de pensamentos vieram à minha mente: “o que fazer? Eu não estou preparada

para recebê-la! Eu não vou conseguir!” Um medo tomou conta de meu ser docente. O meu único desejo naquele momento era deixar tudo e ir embora dali. (RUTH, RF).

Ele me deu medo, eu tive medo dele. Sabe, senti medo de me aproximar dele mesmo. Eu tenho vergonha de dizer, mas estou sendo sincera. (FÁTIMA, GF2).

Em primeiro lugar eu tinha medo, eu sentia medo, e ai depois eu [disse]: tenho que enfrentar, vamos lá! (BETÂNIA, GF1).

A gente tinha medo, a gente não queria os alunos com deficiência. (EVA, GF1).

É possível perceber o grau de concordância e similaridades desses discursos e compará-los a outros que ouvimos costumeiramente de professores e atestado outras pesquisas (MONTEIRO; MANZINNI, 2008). Considerando as falas citadas como exemplos, podemos perceber a referência a um medo que “cega” e afeta as percepções e os sentidos, que imobiliza e não permite ver o aluno em suas necessidades e potencialidades, semelhanças e diferenças entre os demais alunos da classe; medo que não permite saber o que fazer ou como fazê-lo. São medos sem explicações e também de expectativas negativas em relação a como ensinar o aluno com deficiência.

Tais declarações nos informam também sobre motivos aparentemente alicerçados em fatores como desconhecimento/desinformação, ideias preconcebidas em relação à deficiência e às capacidades dessas pessoas:

[...] logo que soube que uma criança com deficiência intelectual viria para a minha sala, senti-me muito insegura e ansiosa (as pessoas temem o que não conhecem ou o que ainda não vivenciaram, isso é fato!). Eu me senti assim no momento em que eu recebi a aluna em minha sala. Eu não acreditava que alunos com deficiência conseguiriam aprender e, pensava que ter uma criança com deficiência intelectual em classe, poderia no máximo, trabalhar sua linguagem oral, socialização e coordenação motora ampla e fina. Quando muito, acreditava nos benefícios para a própria pessoa com deficiência. (RAQUEL, RF).

Para Hernández (1996), o bloqueio diante do que é novo é, muitas vezes, um desafio grande a superar, pois a mudança exige reaprender algo e isso solicita muito esforço, provocando, portanto, um desconforto que se estabelece na própria possibilidade de aprender e não no objeto a ser aprendido em si. Muitas vezes, a desistência pode ocorrer anteriormente à decisão de abraçar a mudança.

Analisando as falas iniciais das professoras e o processo vivido no acompanhamento realizado pela pesquisa, podemos perceber que o medo comum a elas, no entanto, culminou

para algumas, em um estágio posterior, o de querer melhorar sua prática para atender aos alunos com deficiência e/ou dificuldades mais significativas

Nesse percurso, as professoras nos mostraram algumas atitudes em comum. Algumas indicaram que o momento decisivo para as transformações que procederam em suas práticas pedagógicas, em relação à inclusão, foi o fato de se angustiarem com a forma que realizavam seu trabalho até então e com os poucos resultados que conseguiam em relação aos alunos. Essa angústia era manifestada numa inquietude provocada pela identificação de que precisavam fazer algo, do ponto de vista pedagógico, ou seja, mudar posturas e práticas. É o que nos informa a professora Ruth, refletindo sobre a experiência de receber alunos com deficiência em sua sala de aula:

[...] antes, o meu medo era tão grande que eu não pude perceber nada; eu só achava que não podia dar certo, crianças com DM junto de crianças ditas normais. **Depois do medo veio a angústia e depois a decisão de mudar**, por saber que tinha que fazer algo. Ela estava ali [aluna com deficiência], todo dia na minha frente e eu sabia que não estava fazendo nada por ela. Ela vinha me mostrava o caderno cheio, todo copiado com a tarefa do quadro e dizia: olha tia. Eu olhava e respondia: “está lindo, Céfora. Mas, ali eu sabia e eu sentia que não estava fazendo nada por ela! (RUTH, RF).

Ao que indica nossas constatações, esse foi o momento em que referida professora se deparou com a decisão de enfrentamento da realidade, decidida em não abandonar-se ao imobilismo diante de sua aluna com deficiência.

O momento a que a professora se refere é o início do ano letivo de 2007, quando havia recebido em sua 4ª série, Céfora, aluna de 14 anos com deficiência intelectual moderada. Referida aluna era veterana na escola, com histórico de desistência em anos anteriores, em razão do insucesso das tentativas de frequência à escola. A professora Ruth não havia participado do acompanhamento no ano anterior por não ter ainda alunos com deficiência em sua sala. Nesse ano, o convite foi feito por nós e ela aceitou participar do acompanhamento socioconstrutivista desenvolvido pela pesquisa. Um fato importante pode contextualizar o início de seu processo de mudança:

estávamos em um dia na escola em uma sessão de planejamento de atividades com um grupo de professoras da 1ª e 2ª séries. A professora Ruth nos procura e pede para conversarmos em particular. Frente à urgência que ela manifestava na voz, nos olhos, no tom meio aflito da voz, reservamo-nos para conversar. A professora Ruth partilha a sua angústia, dizendo se referir a aluna com deficiência intelectual que tem em sua sala: eu quero ajudá-la e não sei como fazer, mas eu quero, quero fazer algo por ela! A situação dela na minha sala de aula, ali no canto da sala me angustia. [A professora chora bastante em seu desabafo. Esse dia parece marcar o primeiro “passo” dado

pela professora ao encontro de sua aluna Céfora].(DIÁRIO DE CAMPO, mar. 2007).

Os exemplos citados ilustram o momento inicial e que, subsequentemente, vieram ensinar a mobilização dessas professoras a investimentos nas mudanças da prática. A pesquisa se utiliza dessas oportunidades e chega para sugerir que esse “algo” a ser feito poderia ser a mudança nos referenciais sob os quais a prática pedagógica estava a se organizar, uma vez que não possibilitava o atendimento adequado a essas crianças e boa parte dos demais alunos sem deficiência também.

Essas evidências parecem indicar que a iniciativa de mudar exige reconhecer a necessidade de mudanças nas práticas. Portanto, entendemos que é interessante dedicarmos atenção aos fatores que podem ser desencadeadores e/ou retroalimentadores do processo de mudança nas ações docentes.

Reconhecemos que é também necessário a essa reflexão atentarmos para os sentimentos de medo e angústia que expressam ter as professoras em relação a mudanças. Compreemos que estes são também um desafio à formação docente. Nesse sentido, tem assento a fala das professoras indicadas a seguir:

Mudar é difícil. Não é fácil você mudar porque você vem de práticas já arraigadas há bastante tempo. Pra você se abrir você precisa ter coragem. Pra se abrir realmente e mudar e eu acho que eu consegui isso, me abrir e mudar.[...] A mudança exige uma certa coragem e ao mesmo tempo é dolorosa, pois é necessário abandonar práticas em que se acreditava para buscar o novo; sentia-me assustada, pois o novo muitas vezes assusta. (RUTH, RF).

Eu estou começando a mudar minhas atitudes. Eu tinha medo e depois, eu [disse]: “tenho que enfrentar”. (BETÂNIA, GF1).

Mudar abala o instituído, o lugar conhecido e confortável onde, muitas vezes, a prática pedagógica se encontra. Talvez por isso seja compreendido por alguns como um atentado contra a experiência, o esforço e os conhecimentos acumulados na profissão (HERNANDÉZ, 1996), e, por certo, seja esse fato que produz parte da acomodação de alguns profissionais ante a possibilidade de mudança. Uma ilustração desse argumento talvez seja o motivo que conduziu uma das professoras acompanhadas pela pesquisa a questionar os nossos incessantes investimentos perante a necessidade de ela realizar o planejamento, elaborar atividades mais significativas e contextualizadas para os seus alunos. Certa feita, a professora Betânia retruca para a pesquisadora: “eu fiz assim a minha vida toda; eu vou me aposentar daqui a quatro anos, tu achas que eu vou mudar a essa altura da vida?” (BETÂNIA, RC).

O depoimento dessa professora parece nos confirmar a hipótese de que mudar significa aprender de novo, pensar em novas formas de fazer o que se reproduz anos a fio, e

sobre o qual já se tem certa segurança. Sabemos que a mudança nas práticas pedagógicas usuais não é algo simples de acontecer, pois causa rupturas com o estabelecido, conflitos e desequilíbrios com o habitual, ou seja, requer dispêndio de energia cognitiva e física para empreender novas formas de fazer. Uma das professoras envolvidas na pesquisa e que foi acompanhada no processo de implementação de novas práticas pedagógicas relatou, certa vez, em um momento de entrevista reflexiva sobre as mudanças efetuadas para atender seu aluno com deficiência intelectual, que

[...] ser uma professora inclusiva exige uma nova forma de trabalhar, exige se tornar construtivista, e ser construtivista, dá muito mais trabalho, apesar de dar muito mais prazer... Ver todos os alunos aprendendo, trabalhando, envolvidos, participando, questionando, dá muita alegria. (ESTER, RF).

Percebemos também na convivência da pesquisa que não podemos generalizar as atitudes de resistências e negações docentes diante da mudança, pois, enquanto para algumas professoras havia um desconforto em aprender, para outras, reconhecer as possibilidades de aprendizagem funcionava geradora do desejo de aprender.

As reflexões aqui tecidas nos conduzem a analisar à luz dos referenciais das práticas pedagógicas para a inclusão, no contexto da pesquisa-ação colaborativa implementada, a relação entre desenvolvimento pessoal e profissional das professoras e as competências para a docência.

Essa relação traz consigo a necessidade de tecermos algumas considerações que podem orientar a reconstituição do processo vivido e que podem colaborar para o entendimento das implicações decorrentes na prática das professoras. Tais considerações se voltam às seguintes indagações:

- as professoras, já no início da investigação, apresentavam de alguma forma as competências ou estratégias reivindicadas pela pesquisa como necessárias ao educador, na perspectiva da prática pedagógica inclusiva?
- Que aspectos de mudança ou de transformação das práticas pedagógicas se evidenciaram a partir da intervenção da pesquisa e do processo colaborativo instaurado?
- Qual o ponto em que cada uma das professoras participantes se encontrava em relação aos pressupostos teórico-práticos utilizados como referenciais de ação da pesquisa?
- Existiram diferenças entre as professoras em relação a mudança? Quais as semelhanças e diferenças que marcaram essa vivência?

- Quais as principais preocupações das professoras em relação ao processo de mudança de práticas?
- Qual a dinâmica qualitativa da mudança, quando ocorrida? Como as professoras se apropriaram da mudança?

No esteio dessas indagações tecemos nas subseções a seguir, algumas considerações que se apresentam como “pistas”, indícios e evidências acerca das implicações da ação de acompanhamento, formulada com base na experiência colaborativa vivenciada.

5.3.2 A percepção inicial das professoras sobre as práticas que desenvolviam, na perspectiva das competências de base à docência

Vislumbrando estabelecer a co-construção de práticas pedagógicas entre pesquisadora e professoras participantes, fez-se necessário conhecer no decurso da pesquisa, as percepções que tinham sobre suas próprias competências para o ensino. A apresentação e análise dessas informações revelam um perfil das professoras a esse respeito, além de servirem como balizadores de algumas mudanças ocorridas.

Para o conhecimento desse aspecto, tivemos na aplicação do instrumento “Escala de Competências de Base à Docência”, um primeiro diagnóstico sistematizado das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras. Esse instrumento se revelou como uma fonte importante para o conhecimento do ponto inicial das práticas pedagógicas realizadas.

Esse instrumento de análise da prática pedagógica das professoras visava o conhecimento da execução da ação docente em sala de aula e pautava-se em um *rol* de atitudes e procedimentos/estratégias didático-conceituais de base à pedagogia geral, ou seja, à execução da prática de todo educador. A elaboração desse instrumento surgiu da necessidade de os pesquisadores do GAD estabelecerem parâmetros suficientemente claros para balizar as intervenções junto às professoras, nas ações da pesquisa.

A escala utilizada nessa ação foi, portanto, organizada em duas dimensões básicas: a **gestão do ensino** e a **gestão da classe**, sob as quais se distribuem estratégias e procedimentos pertinentes a cada uma delas. A dimensão da “gestão do ensino” é formada por 23 indicadores e a da “gestão da classe” por 15, respectivamente.

Assim, metodologicamente, a escala foi respondida como autoavaliação por 29 professoras da escola (total de professoras da instituição). Essa aplicação foi importante para comparação posterior dos dados entre as práticas das professoras não acompanhadas e acompanhadas, sob o crivo do olhar da pesquisadora.

A intenção presente na iniciativa de buscar uma auto-avaliação das professoras atendia a três princípios da pesquisa:

- envolver, inicialmente, os professores em uma prática de olhar para a sua própria ação (como desdobramento em médio e longo prazo, desenvolver nas professoras a possível internalização de dispositivos de reflexão sobre si e sobre a ação que realizavam ou pelo menos, despertar para tal necessidade);
- tomar a prática das professoras como ponto de partida, meio e fins da transformação;
- considerar a natureza teleológica da prática.

Cabe destacar que refletir sobre a própria prática era algo novo para as professoras dessa escola, razão por que, sempre procuramos deixar muito claros os objetivos da intervenção na escola, a cada reunião, a cada instrumento utilizado. Como a aplicação da escala de competências de base foi o primeiro instrumental voltado especificamente para a percepção sobre o próprio ensino, enfatizamos bastante os objetivos dessa utilização junto às professoras. Tal cuidado justifica-se pelo fato de que, como pesquisadora, devemos ponderar sobre as dificuldades inerentes a ações reflexivas dessa natureza: o não conhecimento sobre procedimentos de investigação acadêmica, a pouca familiaridade das professoras no uso de estratégia com tal finalidade e, ainda, desconhecimento de referenciais teóricos das abordagens recentes de cunho reflexivo-crítico pelas participantes.

Assim, se desprendem dos resultados obtidos como autoavaliação, os percentuais estatísticos, em cada uma das duas dimensões da escala, expostos a seguir:

TABELA 3: CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS DAS MÉDIAS DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS DE BASE À DOCÊNCIA (CONJUNTO DAS PROFESSORAS DA ESCOLA - AUTOAVALIAÇÃO)

DIMENSÕES	AUTOAVALIAÇÃO 29 PROFESSORES	T (desvio padrão)
Ensino	3,9	0,102
Classe	3,6	0,198

Fonte: elaboração própria

Quando destacamos dos dados obtidos nas autoavaliações o conjunto das professoras acompanhadas, percebemos que não há diferença significativa entre as médias, em função da circunstância do acompanhamento realizado até aquele momento (acompanhamento individualizado, ano de 2006). Dessa forma, constatamos que o acompanhamento até então realizado, não se mostrou como uma circunstância que pudesse ser responsável por maior

criticidade das professoras em relação às práticas que desenvolviam ou ainda fator suficiente para desenvolver uma visão mais realista de suas dificuldades.

O quadro seguinte apresenta o recorte comparativo que fazemos entre as oito professoras acompanhadas e o conjunto das demais professoras da escola, que não se encontravam em situação de intervenção direta da pesquisadora.

TABELA 4: COMPARATIVO DOS RESULTADOS DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS DE BASE À DOCÊNCIA (MÉDIAS DAS PROFESSORAS ACOMPANHADAS E MÉDIAS DO CONJUNTO DAS PROFESSORAS DA ESCOLA-AUTOAVALIAÇÃO)

DIMENSÕES	AUTOAVALIAÇÃO DAS 8 PROFESSORAS	T (desvio padrão)	AUTOAVALIAÇÃO DAS 29 PROFESSORES	T (desvio padrão)
Ensino	3,8	0,23	3,9	0,102
Classe	3,5	0,28	3,6	0,198

Fonte: elaboração própria

Considerando que a média máxima da escala está estipulada no intervalo de 1-4, notamos também como a percepção das professoras sobre suas práticas pedagógicas se insere em um alto nível de frequência das estratégias elencadas pela escala como autoavaliação⁵².

No tratamento estatístico desse instrumento, procedemos ainda a comparação entre as médias resultantes de nossa aplicação (pesquisadora) e aquelas obtidas como autoavaliações pelas professoras. Nesse caso, identificamos que os percentuais por nós atribuídos são menores do que aqueles atribuídos pelas próprias professoras.

As tabelas apresentados a seguir, com os resultados estatísticos, explicitam como exemplo, as médias da autoavaliação do conjunto das professoras da escola em relação a nossa avaliação, nas dimensões da gestão do ensino e da classe. Tais resultados estão dispostos a seguir com o objetivo de possibilitar uma rápida verificação dessa constatação:

TABELA 5: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DAS MÉDIAS DA ESCALA DE COMPETÊNCIA DE BASE (PROFESSORAS E PESQUISADORA)

DIMENSÕES	AUTO-AVALIAÇÃO 29 PROFESSORES	T (DESVIO PADRÃO)	AVALIAÇÃO DA PESQUISADORA	T (DESVIO PADRÃO)
Ensino	3,9	0,102	3,1	0,533
Classe	3,6	0,198	2,6	0,499

⁵² É interessante também destacar que esse fenômeno vai se manifestar igualmente no 2º instrumental utilizado pela pesquisa (escala) em que o caráter autoavaliativo foi também foco de interesse. Esse fenômeno, portanto, se apresentou recorrente nas autoavaliações.

Fonte: elaboração própria

Inicialmente, assinalamos o cuidado de, em uma análise rápida, o leitor não tomar as médias da autoavaliação e da pesquisadora como médias muito próximas. Destacamos que, na autoavaliação, as médias obtidas se aproximam da frequência 4 (indicador máximo) e na avaliação da pesquisadora elas se aproximam da frequência 3 (utilização parcial das estratégias). Assim, na avaliação da pesquisadora as médias revelam que a prática exercida pelas professoras apresenta fragilidades maiores do que as percebidas por elas, todavia, a fragilidade na frequência de utilização das estratégias pelas professoras não é exposta nas auto-avaliações.

Com efeito, constatamos uma distância entre o que foi apresentado nas informações provenientes da autoavaliação e as circunstâncias das práticas pedagógicas explicitadas na percepção da pesquisadora: o que explica esse fato?

As diferentes posições dos sujeitos, pontos de vistas distintas a partir do lugar que ocupam, no caso, o professor e observador externo, seria uma explicação razoável para essa diferença de visões explicitadas nessas médias? Esses lugares de pertença dos sujeitos modificariam a tal ponto a percepção do fenômeno? Estariam esses atores pautados por concepções e construtos teóricos diferenciados?

Esse fato nos remete a considerar que coexistem limitações para tomarmos como base as percepções e crenças dos participantes, quando analisamos a prática pedagógica (SÁNCHEZ; GARCIA, 2007, p. 33), ou no mínimo, requer uma análise mais apurada e atenta, de forma a desvelar a aparência fenomenológica da realidade (MARX, 1983).

Ora, é certo que nas tramas dos fenômenos os indivíduos ocupam determinadas posições, que não podem ser encaradas dissociadas de uma espécie de ritual que determina aos sujeitos propriedades singulares e papéis, de certa forma, pré-estabelecidos e ou adequados de se remeter ao outro (FOUCAULT, 1996).

Cabe destacar, no entanto, que nosso olhar como pesquisadora era guiado por pressupostos teórico-práticos à luz das abordagens sócioconstrutivistas e interacionistas, considerados por nós, como imprescindíveis ao ato pedagógico. Estaríamos, de fato, alicerçados em pressupostos diferenciados, os profissionais da escola e os acadêmicos? O instrumental de autoreflexão teria sido respondido sem muito compromisso e tomada de consciência de seus objetivos e importância?

Seja qual o motivo, o fato é que, em suas percepções sobre as práticas que desenvolviam, as professoras se percebiam como efetivando um ensino e uma gestão de classe que atendia as estratégias elencadas na escala de competências de base à docência.

Ressaltamos, todavia, que a maior diferença nas médias ocorreu na dimensão da gestão da classe. Quanto à dimensão da gestão do ensino, essa diferença de olhar não se estabelece tão significativamente.

Considerando que se inquietar com a prática que realiza é um passo necessário para a mudança, era preciso desencadear uma reflexão sobre essa constatação, centrada nos parâmetros de referência que embasavam as ações pedagógicas dos sujeitos.

Se as professoras tinham dificuldade para a gestão da classe, pautada nas competências de base, primeiramente, o que pensar sobre uma gestão de classe que levassem em consideração as diferenças entre os sujeitos aprendentes?

Ressaltamos que, para a pesquisa, essas informações contidas nas autoavaliações expunham ainda a grande dificuldade que tivemos de transpor para efetivação do nosso objetivo e da consolidação do referencial colaborativo desse estudo: como mudar aquilo que não se expressava como foco de necessidade de transformação? Como proceder a uma ação colaborativa de co-construção, se, em suas avaliações, cerca de 97,5% dos indicadores são categorizados como “muito bom”?

Com certeza, esses eram aspectos também a que deveríamos nos dedicar via acompanhamento: a ascensão da atividade dogmática ingênua à posição crítico-reflexiva era precípua para reconstruir a ação docente, no estudo em questão.

A lacuna entre a percepção das professoras e o perfil do fazer pedagógico verificado pela pesquisadora, conduziu o grupo de pesquisa GAD a realizar reuniões específicas de estudo, visando à superação das fragilidades particularmente expostas na dimensão da gestão da classe.

Tais fragilidades pertinentes a esse nível sucediam em decorrência de termos menores médias nas seguintes estratégias: utiliza materiais diversificados na aula (item 29); utiliza os recursos da escola diversificando as atividades e potencializando o seu uso em diversas situações (item 32); utiliza os recursos materiais e pedagógicos da escola (item 33); conhece e aproveita os recursos da comunidade como apoio à aula e à aprendizagem dos alunos (item 34); utiliza os recursos da escola para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento (item 35); e convida os pais a participarem das atividades da escola (item 36). As médias desses seis itens variam entre 2,35 a 3,47.

Importante é destacar que é exatamente a dimensão da “gestão da classe” que vai se delinear como um elemento importante para o desenvolvimento do ensino de atendimento as diferenças, uma vez que se volta ao conhecimento do currículo (conteúdos a serem ensinados e os objetivos de aprendizagem), planejamento e efetivação do planejado, estratégias didáticas

e materiais diversificados para as aulas, oferta acessível dos materiais e recursos de aprendizagem aos alunos, diversificação das atividades, utilização de recursos da comunidade, envolvimento dos pais, apoios específicos aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento e avaliação das aprendizagens dos alunos.

A coleta dessas informações, de forma sistematizada, motivou a definição de algumas ações posteriores no coletivo da escola. Como era sempre a nossa linha de ação a co-construção, todas as reuniões coletivas para discussão e levantamento de problemas e dificuldades desdobravam-se em ações, estudos, reflexões e avaliações dos resultados para novos planejamentos. Tudo era identificado, discutido e pensado coletivamente. Como a natureza da pesquisa ali realizada não era a de fornecer “algo pronto”, mas organizar situações de produção, assim, legitimamos as intervenções necessárias de se realizar para superação desse problema constatado.

Assim, foi acordado com o grupo a realização de encontros para elaboração do documento de componentes curriculares, além de estudos sobre sua revitalização na prática pedagógica e nos planejamentos. Dedicamos três dias da semana pedagógica, no início do ano letivo de 2007, em que contemplamos discussões sobre a concepção de cada área, indicadores de referência de conteúdo área/série, estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI).

O plano de curso da escola foi elaborado em atividades de grupos e subgrupos, com esteio na socialização do produto de cada um deles, revisado pelo grupo de pesquisadores e compilado em uma encadernação, entregue ao final de sua produção para a equipe da gestão e para cada uma das professoras, como instrumento de fundamentação aos seus planejamentos de aulas. Nessa perspectiva, investimentos na dimensão da “gestão da classe” foram tomados como orientadores privilegiados.

No que se refere à “gestão do ensino”, considerando isoladamente os itens da escala relacionados apenas a essa dimensão, constatamos que as professoras com maior experiência na profissão apresentam médias mais elevadas do que aquelas com menor tempo de profissionalização. A correlação entre o tempo de experiência na profissão e a percepção das professoras sobre suas práticas foi evidenciada na autoavaliação e, igualmente, se manifestou na avaliação da pesquisadora.

Essa correlação traz a necessidade de pensarmos em que medida a experiência podia ou não se fazer como diferencial para a competência no magistério, em particular, em face da inclusão de alunos com deficiência.

Verificamos que seus períodos de formação no magistério e início da docência têm maior concentração no intervalo dos anos que compreendem entre 1980 e 1989, com destaque para maior incidência no ano de 1986.

Assim, percebemos pela análise desse aspecto em particular que, quanto mais experiência docente a professora reunia mais competente ela se sentia em relação à “gestão do ensino”, visto que o conjunto das estratégias pertinentes a essa dimensão são refinadas ao longo do exercício da docência. Em contrapartida, esse tipo de experiência não pareceu ter influencia significativa em suas percepções sobre o conjunto de estratégias da dimensão “gestão da classe”.

É provável que tal fenômeno decorra pelo fato de que as estratégias ligadas à dimensão da “gestão de classe” estejam diretamente relacionadas ao plano das concepções, portanto, na ordem teórico-conceitual. Nesse sentido, o tempo de experiência parece não ser uma variável que necessariamente venha a influenciar a implementação dessas estratégias presentes na referida dimensão da escala.

Quando tomamos a discussão da influência do tempo de experiência para a competência docente, quando em relação aos alunos que apresentam deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, verificamos que também não houve mudanças significativas na percepção das professoras, ou seja, o fato de já terem vivenciado experiências pedagógicas com alunos não possibilitou a essas profissionais se declararem como mais competentes para essa ação.

No tocante a essa discussão, convém assinalar que percebemos não ser apenas a presença da criança motivo suficiente para que todas as professoras procedam a ressignificações em suas concepções e práticas, pois algumas, mesmo já vivenciando experiências educativas com estas crianças em suas salas de aulas permanecem sem conseguir se beneficiar de sua presença. Tal transformação se liga muito mais a uma mudança de concepções, crenças e valores do que a vivência de situações desse tipo apenas. Não é tão somente à vivência no trabalho com esses alunos que se estabelece como garantia dessa competência.

O que percebemos com o confronto dessas informações é o aspecto de que professoras que, mesmo já tendo experiências anteriores com esses alunos, não conseguiram se beneficiar da experiência vivenciada como mais uma fonte de aprendizagem docente e/ou não conseguiram atribuir a esse fato o valor formativo devido. Um exemplo que reforça referida constatação é o depoimento dado pela professora Rebeca, no decurso da pesquisa, que se soma a esse levantamento.

A pesquisa trouxe uma oportunidade de eu aprender com esses alunos e **de eu fazer o que não fiz com outros alunos que já passaram por mim.** [...] Descobri que eles vão te ensinando muitas coisas, a gente aprende muitas coisas com eles.

Assim, podemos perceber que não é apenas a necessidade imposta pela realidade apresentada pelas escolas que é capaz de fazer com que seus profissionais busquem uma atualização de seus saberes para atender as demandas atuais. As possibilidades da atuação docente se ampliam de fato quando um professor faz alterações importantes não só em suas concepções, mas também avança na busca do desenvolvimento pessoal e profissional.

Temos ainda a consciência de que apenas a presença da criança com deficiência em sala de aula não constitui determinante das aprendizagens que repercute em mudanças de concepções e de práticas pedagógicas. Essa constitui uma das variáveis do conjunto de fatores que podem atuar nessa transformação de paradigmas. Outros condicionantes são interdependentes, tanto aqueles ligados ao nível sóciopolítico quanto ao educacional.

No nível educacional atuam forças das esferas macro, expressas no desenvolvimento de políticas públicas que apóie a escola para essa organização e na esfera micro, ou seja, no âmbito da escola, fatores como o engajamento de todos os atores na melhoria institucional e de suas práticas. Tais melhorias estão atreladas à reconfiguração da atuação da gestão da escola para gerir a diversidade e conduzir a formação em serviço do corpo docente, além de se fazer como apoio e subsídio a toda comunidade escolar.

Quanto à prática pedagógica, componente fundante do processo educativo, as mudanças exigem a superação de barreiras atitudinais e didáticas em função do atendimento a todos os alunos. Nessa dimensão, a pesquisa constata que, quando a presença da criança se faz no contexto em que essas ações são mobilizadas em conjunto, ocorre uma confluência desses fatores, que repercutem em uma situação favorável para que as mudanças e seus processos aconteçam.

Uma forma de entender os processos de mudanças, individuais e coletivos, e, portanto, entender sua dinâmica interna, requer conhecer suas nuances pelos próprios sujeitos que a vivenciam. A esse respeito, as professoras que colaboraram com esse estudo nos informam sobre os fatores que mais favoreceram as mudanças nas concepções iniciais que tinham sobre presença da criança com deficiência e seu processo inclusivo, assinalando que foi a participação na pesquisa. E aqui entendemos a importância do acompanhamento no processo de formação, sendo ambos realizados no contexto lócus da ação docente, mediante a instauração de processos de aprendizagem colaborativa entre professores, na dinâmica ação-reflexão na e sobre a ação, considerando os sujeitos reais e concretamente situados.

Trazemos para a análise, a fala da professora Raquel, acompanhada desde o início da pesquisa, descrevendo a recente experiência de receber em sua sala de aula uma aluna com deficiência. O trecho selecionado como ilustração é proveniente de um registro reflexivo sobre seus alunos incluídos, solicitado com o objetivo de partilhar conosco suas inquietações.

Nesse registro reflexivo, a professora Raquel revela o que pensava no início da entrada da aluna, a medida que confronta as suas descobertas quando na convivência com a aluna com síndrome de Down que recebera em sua sala de aula, durante a pesquisa.

No começo, quando muito, eu acreditava nos benefícios para a própria pessoa com deficiência, sem, contudo pensar que esses benefícios poderiam ocorrer para os demais alunos e para os adultos que compunham o corpo de profissionais da escola, inclusive para mim, como pessoa e como educadora. Foi necessário rever meus conceitos e práticas. (RAQUEL, RF).

Tomar contato com depoimentos como o da professora Raquel que, reconhecendo o fato de inicialmente só ser capaz de conceber os benefícios da inclusão, no máximo, para a própria criança com deficiência, e em seguida, ser possível constatar que estes se estendem inclusive a ela, demais alunos e aos profissionais da escola em geral, evidencia a correlação entre a inclusão e o desenvolvimento pessoal e profissional possíveis de produzir no seio da reflexão e do investimento de novos referenciais de práticas.

Parece-nos que, com o investimento da professora no aluno, ocorre a descoberta de que é possível a ele aprender. E isso vai gerar novas mudanças para a professora, novos investimentos, o que vem a desencadear elevação no desenvolvimento profissional.

Ainda no intuito de apresentar a tomada de consciência que pode ser conduzida quando tomada a prática como fonte de aprendizagem docente, fazemos referência a outro trecho desse relato, a seguir citado, que se refere mais especificamente aos avanços da criança constatados no semestre escolar, desde o período de adaptação da aluna:

[...] A socialização de Lourdes com o grupo não poderia ter sido melhor. A aluna chegou ao mês de agosto, começo do segundo semestre do ano letivo de 2006. As crianças de sala a acolheram com alegria e a perceberam fisicamente como outra qualquer criança. Lourdes a interagiu desde o começo muito bem com as outras crianças, participando dos momentos de rodinha, onde se expressa livremente sobre os assuntos abordados na aula. Ela sempre se coloca e fala suas opiniões.[...] Percebi também o quanto à turma toda ganhava com a sua presença; vi também a importância de não priorizar somente à aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem da vida. Comecei a perceber suas respostas em diversos momentos da roda (momento principal onde socializamos os assuntos estudados, conversamos, ouvimos histórias, cantamos, rezamos) e a identificar que Lourdes demonstrava coerência em relação ao assunto. Eu sempre estava estimulando-a a falar: Lourdes demonstra um vocabulário rico em palavras, mesmo algumas sendo pronunciadas com dificuldades.[...] (RAQUEL, RF).

De forma a ilustrar mais esse fenômeno de mudança nas concepções e garantir a legitimidade desse dado, trazemos a descrição da professora Ester, com a mesma ressignificação do olhar, traduzido em uma descrição positiva de seu aluno e de seus progressos ao longo do acompanhamento do ano escolar. O relato da professora Ester enuncia com propriedade a criança com deficiência intelectual de sua sala e a prática cotidiana que a ele destinou:

Ao chegar a sala do 2º ano em 2007, o João apresentava oralidade precária, emitindo apenas sons incompreensíveis. Sua fala não desenvolvida ocasionava dificuldades na comunicação com os demais colegas e sua professora. [...] Então, logo nas primeiras semanas a professora começou pensar em estratégias e adaptações para que pudesse inseri-lo realmente na sala de aula comum. Embora não houvesse respostas positivas no início, quanto ao acolhimento da turma, isso não o impediu de socializar-se com seus colegas, pois é uma criança muito meiga, carinhosa e talvez isso o tenha ajudado a estreitar laços de amizade com todos. [...] Quanto ao aspecto conceitual, na leitura e escrita, ele não identificava seu nome quando apresentado dentre outros nomes do grupo. Em sua escrita, utilizava-se de letras aleatórias escolhidas do pequeno repertório que possuía, necessitando de um suporte. No final do ano letivo o João encontrava-se mais independente, com a coordenação motora bastante desenvolvida, bem diferente de quando ingressou na escola, conseguia escrever seu pré-nome sem o auxílio da ficha e conquistou o requisito essencial: “respeito” entre os colegas. Para ele não faltava mais nada, o ambiente escolar agora tinha sentido e funcionalidade, sua aprendizagem evoluía cotidianamente. (ESTER, RF).

Os dois relatos demonstram a movimentação, o deslocamento, o jogo de efeito que os discursos das professoras podem apresentar com base nas concepções que nutrem. Eles evidenciam a “nova dança” que podem assumir as percepções em relação ao aluno com deficiência incluído, quando se muda o prisma pelo qual se olha para a diferença e a deficiência.

Foi possível perceber que as professoras que desenvolveram conosco a investigação, muito provavelmente, procederam a uma reconceitualização das compreensões iniciais sobre inclusão de alunos com deficiência, pela convivência na abordagem de pesquisa desenvolvida e não apenas pelo fato de receber essas crianças.

Diante desse fato, acreditamos que a preparação da escola para a inclusão tem mais chances de ocorrer de forma sistematizada frente a processos formativos mais significativos, quando podem atribuir mais sentidos aos eventos e situações que a eles se apresentam.

Devemos advertir, contudo, que o acompanhamento direto das ações em sala de aula foi considerado pelas professoras como o mais importante apoio às mudanças procedidas, em termos de compreensões sobre a educação inclusiva e a consequente formação para esse

trabalho. Segundo as participantes, o acompanhamento, juntamente com as formações e os estudos sistemáticos realizados⁵³, foram os fatores que mais favoreceram as mudanças incorporadas em suas práticas pedagógicas,

Por certo, nenhum certificado somente irá conferir a capacidade de efetivar a inclusão escolar, pois é na vivência da experiência inclusiva que podemos nos preparar melhor para essa ação docente. Além disso, em se tratando do fenômeno pedagógico, é quase impossível prever antecipadamente modelos e formas de se lidar com os sujeitos. Defendemos o argumento de que é na vivência da experiência que nos preparamos para a ação docente. É no calor da ação que a teoria faz mais sentido e que as dificuldades se apresentam mais fortemente.

Quanto aos aspectos relativos especificamente à inclusão, acreditamos que mesmo ainda não percebido pela maioria dos docentes, ela fortalece a educação e a valorização do magistério. Receber alunos com deficiência e se mobilizar em ações para realizar a inclusão desse aluno com sucesso são atos que fizeram as professoras que abraçaram a experiência junto ao apoio da pesquisa ficar mais confiantes em seu potencial, incorporaram mudanças em suas formas de dar aulas e nas atividades propostas a todos os alunos da classe.

Em contrapartida, os resultados positivos que essas crianças manifestavam com a inserção em práticas escolares significativas, desafiantes e de expectativas positivas quanto aos seus desempenhos, retroalimentavam as professoras nessa busca por estratégias e intervenções cada vez mais adequadas a esses alunos. A imagem dos alunos com deficiência parece ter ficado mais positiva. Para esses professores, podemos afirmar que a aprendizagem de alunos com deficiência na escola comum é hoje a referência de algo possível.

Inclusão: o olhar que ensina! A transformação das formas de olhar para a deficiência é algo permeado por afetivas relações construídas na convivência e abertura para com o outro. Esse olhar transformado para a criança com deficiência parece ser algo importante para as professoras pesquisadas e que aderiram incondicionalmente aos objetivos do projeto.

Essa experiência de construção de possibilidades de inclusão de alunos com deficiência no sistema comum de ensino pode se tornar algo marcante nos percursos profissionais das professoras que se manifestaram como mais “abertas” e desejosas de

⁵³ No decorrer de ano de 2006, realizamos estudos sobre leitura e escrita e os processos de apropriação inicial desse conhecimento; organização e gestão pedagógica da sala de aula; agrupamentos e organização de situações didáticas; e os estudos sobre as especificidades das deficiências e as conduções pedagógicas adequadas a esses alunos.

transformação da qualidade da escola pública por meio da melhoria de suas próprias práticas pedagógicas.

Atestamos esse fato, inclusive entre algumas educadoras da própria escola pesquisada, pois, o nível de engajamento na pesquisa e a decisão de investir em inovações na prática que realizavam, tendo como meta atender mais adequadamente seus alunos, foram definidores do tipo e da intensidade das mudanças e, portanto, das ressignificações processadas.

A atuação na pesquisa-ação colaborativa aqui relatada deflagra uma situação peculiar: tivemos na escola um grupo de professoras que quiseram mudar e investiram tempo e esforço para isso, e outras que pouco manifestaram esse desejo.

Uma coisa é certa: para todas as professoras da escola, a necessidade estava posta, legitimada pela realidade e pelas dificuldades que se apresentam, porém, foi somente a partir do desejo, do querer de cada professora, que veio a mobilização para a mudança. Necessidade e desejo! Um trabalho de mudanças de práticas pedagógicas no espaço da escola esbarra e precinde no desejo dos sujeitos para isso.

As concepções são o ponto de abrigo das práticas, não se realizam alterações significativas nas práticas sem um “desvio” pela mudança e/ou renovação de concepções, ou seja, a possibilidade de rever conceitos, valores e posições sobre a vida e acerca do ato pedagógico.

6 TRANSFORMAÇÕES NA SALA DE AULA E NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE

No contexto da pesquisa, uma ação importante e central do trabalho foi o acompanhamento socioconstrutivista da ação docente realizada em sala de aula, sistematizado pela prática de intervenção colaborativa, realizada junto aos profissionais da escola. Destacamos que as professoras que aceitaram nossa colaboração para introduzir mudanças no modo de implementar suas aulas, ao tempo em que procediam à reflexão

O acompanhamento socioconstrutivista particularmente permitiu compreender as nuances, limites, possibilidades e contradições que envolvem o desenvolvimento de práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. Na ação, foram aquelas que mais mudaram suas concepções e suas práticas.

Na reconstituição desse percurso, foi possível entender as dificuldades que os profissionais enfrentavam para desencadear seu desenvolvimento profissional para a prática inclusiva. O cenário de práticas encontrado na escola lócus desta pesquisa não atendia a perspectiva da educação inclusiva, que requer o estabelecimento da atenção a as diferenças da toda a turma.

Em geral, constatamos que o trabalho pedagógico realizado pelas professoras era pautado basicamente na exposição oral de conteúdos estanques, fragmentados, descontextualizados e desvinculados da experiência social dos alunos, de seus potenciais cognitivos e de seus interesses. Com esse cenário, as práticas pedagógicas ali realizadas não só desconsideram a diversidade de estilos, ritmos e potenciais de seus alunos, como, por consequência, pouco possibilitam uma educação inclusiva e de qualidade para todos aqueles nela inseridos.

Comum era ainda a realização de atividades individuais ou, quando não, com alunos dispostos em agrupamentos para a realização de tarefas, mas sem fins coletivos ou de cooperação entre ambos. Em meio às observações, identificamos o fato de que mesmo quando professores organizavam os alunos em grupos no ambiente de sala de aula, estratégia que muito enriqueceria a aprendizagem, tais agrupamentos não possuíam metas comuns a realizar, bem como não constavam nas ações dos grupos trocas, partilhas de saberes e/ou atitudes cooperativas.

O planejamento também se estabelecia como um grande entrave na realização do trabalho em sala de aula que atendesse aos princípios da inclusão, pois a diversidade dos alunos não era considerada pelas professoras. Dessa forma, não eram previamente pensadas

intervenções para as diferenças de ritmo, de cognição, de tempos de aprendizagem dos alunos. Situadas no mesmo plano da lacuna didático-metodológica deixada pelo planejamento estão as práticas avaliativas que não eram previstas em função das atividades de ensino. As avaliações aplicadas pelas professoras se limitavam a provas, ou instrumentos outros que tinham como finalidade apenas um produto, isto é, nota ou conceito.

Para realizar o trabalho pedagógico na diversidade, é preciso estar imbuído da perspectiva de se ensinar a turma toda (MANTOAN, 2002), não desconsiderando as diferenças entre os alunos. É preciso garantir que o acesso aos conteúdos dos componentes curriculares seja o mesmo para todos e que as adequações se deem nas formas de apoio didático-pedagógico e curricular e não na minimização das metas e objetivos educacionais.

Assim, se faz necessário que as mudanças se materializem nas práticas pedagógicas, o que implica a superação de barreiras principais: nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças e nas práticas pedagógicas propriamente ditas a superação das barreiras didáticas.

Como construir então práticas pedagógicas que se pautem em preceitos inclusivos? E ainda, se e como podemos colaborar com a efetivação dessa meta? Quais os processos vivenciados por um grupo de professoras que se inicia e se aventura em um trabalho coletivo, no sentido do conceito de co-labor-ação? Na busca pelas respostas, e em colaboração com as professoras da escola, vivenciamos um valioso percurso de construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Para tanto, utilizamo-nos dos princípios pedagógicos que preconizam o atendimento às diferenças de estilos, ritmos e formas de aprender de cada sujeito⁵⁴. Essa perspectiva de ensino adotada contempla as demandas da educação inclusiva por investir em estratégias, procedimentos e atividades diversificadas com vistas a acessar diferentes "canais" de comunicação e interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Associado a tal perspectiva, o ensino de atenção às diferenças prima pelo trabalho cooperativo entre os alunos, fundado na dinamização das práticas pedagógicas, imbuída de situações inovadoras.

Cabe destacar que tal perspectiva requer do professor um olhar específico sobre cada aluno no percurso de aprendizagem, suas dificuldades, necessidades e potencialidades, não apenas restringindo-se àqueles com deficiência. Portanto, as dimensões do individual e do coletivo são de forma sistêmica orientadoras das intervenções pedagógicas para promover a

⁵⁴ Segundo Poulin (2002) o ensino diferenciado ou de atenção às diferenças 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.

inclusão, bem como as formas de apoio, recursos e materiais pedagógicos necessários à própria ação de ensinar.

Poulin (2004) destaca que o ensino que atenda as diferenças implica respeitar e considerar as características dos alunos em relação aos estilos, ritmo do aprendizado; respeito pelo nível do desenvolvimento intelectual e as características do funcionamento cognitivo de cada um, além da atenção ao seu desenvolvimento afetivo-social. Esse referencial aproveita também as competências do grupo da sala de aula e de cada um dos membros que a integram, implicando uma gestão flexível das regras de vida nesse espaço.

Em defesa deste arcabouço de práticas, Poullin (2004) argumenta ainda que o ato pedagógico deve ser orientado para atender aos diferentes estilos e ritmos dos alunos. Essa ação deve ser fundamentada em uma diversidade dos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aula), em que o professor conduz o planejamento do ensino e o curso das aprendizagens dos alunos de forma simultânea aos diferentes níveis de aprendizado. Nos termos apresentados aqui, o professor precisa ser capaz de favorecer ao aluno situações pedagógicas em que seja possível a ele assumir responsabilidades e poder progredir na autonomia social e intelectual.

Essa perspectiva possui princípios e indicadores à prática pedagógica que servem como norteadores de ações a serem planejadas e desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Para atender a essa proposta, utilizamos na intervenção realizada com as professoras um instrumental intitulado “Escala de observação de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula”, abordada na definição do marco metodológico desse estudo.

Nesta seção, optamos por organizar a escrita e apresentação dos resultados pelos eixos didáticos da escala, como fundamento central para organização e análise dos dados sobre as práticas pedagógicas. Aludimos sempre no corpo do texto as dificuldades e limitações das professoras em relação as estratégias que se subagrupam em cada um desses eixo, bem como os principais avanços obtidos ao exercerem ação reflexiva sobre a prática, mediada pela intervenção proporcionada na pesquisa-ação colaborativa desenvolvida.

O significado de uma ação reflexiva (SCHÖN, 1992) que a escala adquiriu na reconstrução das práticas pedagógicas no contexto escolar está representado pela fala de uma das professoras, quando faz a seguinte avaliação:

[...] a escala de observação de práticas de ensino foi de grande valor para mim. Não, no exato momento em que a preenchi como auto-avaliação, mas, depois pude compreender seu real valor junto as minhas práticas pedagógicas em sala de aula. Ela me serviu como “raio X” das minhas

práticas, foi através dela que pude ver onde precisa e onde eu poderia investir afim de melhorar. (RUTH, RF).

A escala de práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula - concebida como um conjunto de indicadores para auxiliar a efetivação de práticas pedagógicas que potencializem a inclusão e atendessem a todos os alunos -, inspirava e subsidiava a equipe de professoras a compartilhar e construir situações didáticas (estratégias e procedimentos) desde a análise e atenção à promoção de situações de ensino e de aprendizagem contextualizadas, significativas e de participação discente. Como consequência, também ajudava a analisar as possibilidades de melhorar a aprendizagem dos alunos com base no engajamento da professora na transformação dos referenciais de prática adotados, uma vez que motivava a revisão de procedimentos e oferecia referências de práticas a serem constituídas.

6.1 As práticas pedagógicas e o trabalho didático na perspectiva inclusiva

Decidir assumir a prática pedagógica em uma orientação inclusiva se constitui em fomentar estratégias didáticas e procedimentos significativos à aprendizagem de todos os alunos, bem como nos assumir como educadores na autoria da nossa própria ação docente.

Com base em tal preceito, torna-se imprescindível que conheçamos algumas informações sobre como a prática pedagógica das professoras que protagonizaram conosco essa meta se realizava inicialmente no contexto da sala de aula da escola pesquisada e como tal prática foi (des)construída e (re)construída no andamento da pesquisa-ação colaborativa por essas profissionais.

Como já citado no capítulo anterior, no início da pesquisa, mediante a imersão que passamos a ter no cotidiano da escola e as observações realizadas junto à prática das professoras, constatamos significativa defasagem na realização de uma prática pedagógica sob os referenciais socioconstrutivistas e interacionistas. Constatada a distância entre o que era realizado pelas professoras e os tais referenciais elucidados, inferimos que seria necessário primeiramente um investimento em competências de base à docência, ou seja, competências a todo educador comprometido com a qualidade da prática pedagógica.

Um desses aspectos se refere ao olhar pouco crítico das professoras, em relação às próprias atuações pedagógicas, revelado pelo diagnóstico que realizamos na primeira etapa do trabalho empírico, no ano de 2006, e expressos ainda na dificuldade das professoras em tomarem suas práticas pedagógicas como ponto de reflexão. Tal postura torna-se clara quando

as docentes não conseguem identificar problemas da própria prática, bem como, nas posturas e procedimentos adotados nas ações de ensino.

Nessa ocasião, nos mobilizamos para gerar as condições teórico-práticas necessárias a um trabalho educativo de atenção à diversidade. A via de implementação foi o trabalho pedagógico de reconhecimento e valorização das diferenças na sala de aula (POULIN, 2006), na perspectiva da diversificação dos recursos e apoios aos alunos, de métodos, estratégias e materiais pedagógicos de ensino, a fim de atender a contento aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a pesquisa dedicou todo o ano de 2006 a constituir em colaboração com as professoras a formação de competências de base à docência, por meio do acompanhamento individualizado às professoras e formação intensiva do grupo da escola. Em seguida, no ano de 2007, tem como foco de pesquisa da ação-colaborativa as questões mais específicas ligadas ao atendimento às diferenças dos alunos e sua potencialidade para a educação inclusiva, por meio do acompanhamento socioconstrutivista.

Antecipamos que os investimentos realizados começaram a repercutir na prática pedagógica das docentes, seguindo uma progressão gradativa de intensidade. No começo, discretas modificações, pouco a pouco, eram conduzidas por algumas professoras. Conseqüentemente, no prolongamento do tempo e com o acúmulo de situações formativas, as mudanças no ensino e na mediação da aprendizagem junto aos estudantes foram se tornando cada vez mais evidentes. A princípio, como pequenos “ensaios” de situações pedagógicas mais favoráveis, como retorno das ações que interligavam o planejamento e sua melhor utilização pela escola e professoras em sala de aula, posteriormente, internalizações mais consistentes e, no caso de algumas professoras, reconfiguração total das práticas pedagógicas.

6.1.1. Planejamento das atividades de aprendizagem: gênese da aula

É notório que uma aula tem origem no planejamento. Dai a importância que o planejamento vai ter para ser retroalimentador das ações dos professores e de todo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem processados na sala de aula e, portanto, ponto de partida para todas as elaborações pertinentes à prática pedagógica.

A despeito disso, convém assinalar que os planejamentos da escola se limitavam à reunião das educadoras, em seus turnos, para apenas listarem um rol de conteúdos programáticos gerais e datas comemorativas do período para serem realizadas. Ademais, as professoras foram unânimes nos relatos sobre a falta de tempo destinado pela instituição para

planejar as ações necessárias à sala de aula, para estudo, reuniões e outros encaminhamentos necessários para se orquestrar um trabalho de qualidade ao longo do ano escolar.

As dificuldades se localizavam muito intensamente em realizar um planejamento que contivesse situações didáticas que contemplassem dimensões importantes de composição da prática pedagógica de qualidade, tais como: garantia da variedade de “métodos” de ensino, consideração aos estilos e ritmos de aprendizagem e aos centros de interesse dos alunos, promoção de maiores e melhores interações dos alunos e com os alunos, bem como a avaliação das aprendizagens do grupo.

Outra dimensão das fragilidades no ato de planejar das professoras estava implicada na inexistência de uma organização do trabalho pedagógico no sentido de atender aos diferentes níveis, ritmos ou característica outra dos alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Percebíamos que questões como a diversidade existente na sala de aula, entre os alunos, sequer era mencionada ou tomada como realidade. A rotina pedagógica não era expressa em um plano de atividades consistente e organizado, e, igualmente, não eram destinadas considerações sobre como registrar e avaliar as conquistas dos alunos. A ausência dessas preocupações pedagógicas fazia com que o conhecimento prévio dos alunos e suas aprendizagens iniciais ou mesmo as já consolidadas não fossem tomadas como mobilizadoras de novas intervenções.

Dessa forma, no que diz respeito aos alunos com alguma deficiência ou dificuldade, esse aspecto não era privilegiado nem na dimensão do planejamento nem na execução das ações desenvolvidas no cotidiano das salas de aula. Eles pareciam não ser tomados como sujeito pelo qual se nutrem expectativas de sucesso, e para o qual se definem objetivos e metas para a sua aprendizagem, ou seja, expectativas em função das quais se planejam e propõem atividades significativas para a construção/evolução do conhecimento.

Cabe lembrar, todavia, não eram apenas os alunos com deficiência que não eram levados em consideração em suas diferenciações de nível de conhecimento, de ritmos e de tempos de aprendizagem, pois esse procedimento também não era destinado aos demais alunos da sala.

O que tínhamos, portanto, era que as situações de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, até onde pudemos perceber, não eram organizadas nem dinamizadas para efetivamente promover aprendizagem a todos os alunos. Até a nossa entrada, esses aspectos não eram algo intencionalmente planejado com o intuito de promover o acesso, a permanência e a viabilização da convivência escolar com a diversidade, de uma maneira em geral; Fato incoerente, uma vez que as professoras teciam inúmeras queixas sobre a quantidade de alunos

com dificuldades de aprendizagem e que ainda não sabiam ler e escrever, situando-os como um grande problema com o qual a escola lidava, juntamente aos alunos com problemas de comportamento, disciplina e com deficiência.

Nesse sentido, ante o constatado, era patente que o planejamento era um foco urgente de atenção em vista da improvisação das ações desenvolvidas em sala de aula e pela repercussão que ele tem na organização e dinamização das situações de aprendizagem e da prática pedagógica em geral.

Extraímos como ilustração um “recorte” das anotações do diário de campo, que expõe uma reunião de planejamento da 1ª série, ainda em setembro de 2006, da qual participamos como observadora:

As professoras combinavam trabalhar o conteúdo de matemática referente à sequenciação de 1 a 15. Nessa ocasião, pedi permissão para fazer uma consideração: perguntei-lhes se os seus alunos ainda não sabiam esse conteúdo, pois achei extremamente elementar para a série e a época do ano (segundo semestre letivo de 2006) e ainda, se elas sabiam o que eles já sabiam sobre o assunto em questão. Uma das professoras me respondeu: - sim, alguns alunos já sabem, mas temos que trabalhar isso, não? Em seguida, fiz uma observação que, em linhas gerais, dizia assim: o calendário tem de 1 a 30, porque vocês não associam, por exemplo, na rotina diária da sala o uso do calendário? Isso daria uma funcionalidade e, por certo, uma construção mais significativa para os alunos, além desse recurso contemplar um intervalo de sequenciação maior, de 1 a 30. As professoras me retrucaram surpresas, como se eu tivesse falado algo muito surpreendente: - é mesmo, você tem razão! Em seguida, decidiram que trabalhariam esse conteúdo com o estudo do calendário e deram continuidade ao planejamento como de costume. (DIÁRIO DE CAMPO, set. 2006).

Um fato importante de ser informado é o de que as professoras definiam sempre Língua Portuguesa e Matemática como áreas de prioridade no planejamento⁵⁵, porém, não lidavam com esses componentes curriculares no sentido de delinear de que forma procederiam na execução da aula diária ou por meio de quais instrumentos e recursos contemplariam os conhecimentos a serem trabalhados ou, ainda, o que propor como intervenções para esse fim. Os conteúdos eram postos no planejamento de forma isolada, sem ligação com sua funcionalidade e usos cotidianos. Os demais componentes curriculares como

⁵⁵ Lembramos que o maior problema com o qual a escola lidava era o alto índice de alunos com dificuldade de aprendizagem, notadamente a aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, portanto, leitura e escrita e conhecimentos elementares de Matemática, como contagem, ordenação e sequenciação simples, eram os temas recorrentes nos planejamentos das aulas.

conhecimento de mundo, natureza e sociedade, por exemplo, eram inseridos circunstancialmente ou quando conseguiam se articular as datas festivas do calendário⁵⁶.

Mediada pela pesquisa-ação colaborativa, a imersão em todos os demais momentos do cotidiano da escola e da sala de aula nos colocava diante das diversas outras queixas manifestadas pelas professoras, traduzidas nos pedidos de acompanhamento, orientação, oportunidades para construção de conhecimentos mais atuais que pudessem ajudá-las a dar conta da realidade que vivenciavam.

No plano pedagógico, estas profissionais do magistério reconheciam a ausência de apoio e acompanhamento sistemático por parte de uma coordenação⁵⁷ e, como corolário, nutriam sentimento de abandono, afirmando estarem sós, sem ter a quem recorrer nos momentos de dificuldade no ato de planejar, na gestão de sala de aula e em outras situações problemáticas das práticas de ensino e aprendizagem, em que a atuação de uma coordenação é preponderante para auxiliar significativamente a ação docente.

Esses elementos dão um perfil dos principais entraves na dimensão pedagógica e de alguns outros condicionantes institucionais que servem para apresentar a configuração do estágio inicial da prática pedagógica realizada na escola quando da nossa chegada e expressa os pontos por onde nos guiamos para proceder às intervenções.

Ante a exposição que fazemos do cenário inicial da escola, baseada em algumas situações vivenciadas e/ou constatações procedidas pelas observações, definimos conjuntamente com as professoras que o planejamento era o caminho, meio e fim, portanto, da e para a nova ordenação da prática pedagógica que desejávamos mobilizar.

Convém situar que, para isso, esbarrávamos em um grande obstáculo: as lacunas de suas formações particularmente expostas nas dúvidas e dificuldades que manifestavam em relação às compreensões de ensino e de aprendizagem e dos fundamentos teórico-práticos da educação.

Nesse sentido, para que pudessem implementar uma prática pedagógica de atenção às singularidades dos alunos, ou seja, era imprescindível proceder a uma reconfiguração do

⁵⁶ As professoras iniciavam costumeiramente o planejamento perguntando umas às outras: Quais as datas comemorativas desse mês? Essas datas eram listadas e passavam, portanto, a ser a “coluna vertebral” do planejamento.

⁵⁷ Por intermédio do grupo GAD e esforços da gestão escolar, pleiteou-se junto à SME e SER VI, o que fora atendido com êxito, para suprir a carência de auxílio pedagógico às professoras da escola, uma supervisora e uma professora de Atendimento Educacional Especializado. A presença dessas duas profissionais contribuiu para consolidar a atenção à estruturação das ações da escola para efetivar de modo mais significativo o trabalho pedagógico, sendo que a professora de Atendimento Educacional Especializado, pelas atribuições de sua função, fortalecia a atenção mais específica aos alunos com deficiência ou dificuldades.

espaço, do tempo e das interações sociais estabelecidas na sala de aula (FERRAZ; FLORES, 1999; FORNEIRO, 1998; ZABALLA, 1999; ZABALZA, 1998).

Assim, cuidar de aspectos como a viabilização de uma rotina, de diferenciadas formas de agrupamentos, do estabelecimento de maiores interações entre os alunos e alunos e professor, da organização do tempo e dos recursos didáticos e espaciais, definidos no planejamento e garantidos pela gestão escolar, poderia possibilitar uma transformação no fazer pedagógico destas professoras, melhorando o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada.

Com o intuito de transformar essa realidade atuando diretamente na construção em parceria de um saber e de um *saber-fazer* capaz de reverter as fragilidades e dificuldades situadas, a pesquisa realizou intervenções em coautoria com os profissionais da escola, notadamente com a gestão, quanto à reorganização institucional para a existência de um planejamento efetivo na escola: houve determinação de calendário fixo para planejamento com agrupamentos entre duas séries (Jardim I e II; 1ª e 2ª; 3ª, 4ª séries), com encontros mensais⁵⁸ (datas previamente definidas para o ano todo), com a designação de uma professora mobilizadora da coordenação e da dinamização desse momento (sistema de rodízio para que ao longo do ano todas pudessem ter assumido essa liderança), (re)construção do plano anual dos conteúdos curriculares por séries e níveis de ensino, entre outros.

Além dessa definição do calendário e dos dias para planejamento, a pesquisa investiu fortemente na qualificação desses momentos de planejamento junto às professoras, contribuindo com sugestões de situações didáticas mais significativas para o conteúdo curricular que seria abordado naquele mês, disponibilizando um acervo de fontes e organizando consultas aos materiais já existentes na biblioteca da escola. Enfim, assumimos a atitude de planejar com elas como sendo uma das professoras da escola.

Após realização do planejamento, seguiam-se os desafios de implementação e análise reflexiva das ações efetivadas. Dava-se início ao movimento de reconstrução da prática pedagógica, guiada para a evolução dos dispositivos de diversificação do ensino e da internalização⁵⁹ desse referencial.

Diante da percepção dos problemas da prática pedagógica, realizamos, ainda, além dos estudos gerais destinados a todo o grupo da escola, oficinas teórico-práticas sobre

⁵⁸ As reuniões de planejamentos ocorriam, geralmente, aos sábados, com um momento inicial comum a todas as professoras, e depois, em encontros específicos, com os grupos de séries, para o planejamento amíúde das atividades e procedimentos de aula.

⁵⁹ As idéias de Pierre Bourdieu e Edward Palmer Thompson (*habitus* e experiência) constituíram uma base de reflexão importante para nós nesse momento em que era preciso pensar nas questões referentes à internalização de um novo *habitus* pelas professoras.

metodologias, estratégias e procedimentos didáticos, bem como elaboração de materiais e recursos pedagógicos para as aulas, envolvendo apenas as professoras acompanhadas. Tais oficinas foram assumidas por nós e se voltavam a atender as necessidades específicas mais prementes de cada uma dessas professoras, definidas considerando seus interesses de estudo ou pelas demandas de suas salas de aula.

Destacamos uma reunião realizada com seu grupo em que organizamos uma tarde de exploração de conhecimentos metodológicos e de sugestão de recursos que poderiam ser utilizados em aulas. Nesse momento de estudo, exibimos o DVD de autoria da pesquisadora Kátia Smolle, intitulado “O brincar e a Matemática”. Referido material associa a apresentação da fundamentação teórica a execuções em sala de aula junto a alunos, além de discutir pressupostos metodológicos importantes ao trabalho pedagógico alicerçado na vivência concreta dos objetivos do ensino dos conteúdos curriculares, no caso, com a Matemática.

Esse material apresentava ainda indicações de como o professor pode conduzir o levantamento de conhecimentos prévios das crianças, como dar mais significado ao trabalho com o conteúdo, além de alertar para os cuidados metodológicos que educadores devem ter nas proposições das atividades (espaço, tempo, interações, desde o planejamento até a execução), registros e avaliação. Esses passos foram utilizados como base para pensarmos aulas em outros componentes curriculares, principalmente, na área da Linguagem.

O objetivo dessa oficina era oferecer às professoras acesso a imagens de procedimentos e detalhes sobre a sua realização na prática. Após assistir ao DVD, as professoras tiveram a oportunidade de explorar alguns materiais expostos pela pesquisadora, como livros de literatura, DVD's de todos os módulos do Programa de Formação de Alfabetizadores- PROFA, jogos didáticos em leitura em escrita, silabários, abecedários, revistas “Ciência hoje para crianças”, escala cousinet, tangran, material dourado (acervo da biblioteca da escola), cartelas com desenho e palavras, alfabeto móvel confeccionado em papel-cartão etc (acervo elaborado pela pesquisadora). As professoras manusearam os materiais e pensaram em possibilidades práticas de uso por elas em sala de aula.

As professoras solicitaram outro encontro desse tipo, dizendo: “ah, agora eu estou gostando. Eu queria que você mostrasse era essas coisas” (ANA, REBECA), e ainda, “deveríamos ter mais encontros como esse!” (SARA, REBECA)⁶⁰. Esses pronunciamentos confirmavam nossa impressão do quanto as professoras ficavam satisfeitas com estudos que aliavam a dimensão conceitual e a prática.

⁶⁰ Reunião de estudo com registro em filmagem.

Esse encontro é particularmente importante à pesquisa, pois foi uma das poucas vezes que percebemos ter conseguido atingir com maior propriedade as professoras Ana e Sara, educadoras que menos inovações procediam nas práticas em sala de aula, na mobilização da pesquisa. Os dados dessa reunião de estudo nos fortaleciam em uma hipótese, a de que parecia haver duas formas de assimilar a aprendizagem processadas em meio à pesquisa: as professoras que aprendiam pela dimensão conceitual, e, portanto, conseguiam se beneficiar dos estudos e reflexões teóricas fornecidas, e aquelas em que compreendiam as explicações e ideias trabalhadas, pela dimensão procedimental⁶¹.

Assim, o investimento realizado ao longo da pesquisa, viabilizado por meio da conjunção dos vários procedimentos metodológicos utilizados – principalmente o modelo de acompanhamento construído (notadamente o acompanhamento socioconstrutivista que contemplava a análise, reflexão e reconstrução de práticas colaborativas entre as professoras e a pesquisadora) – contribuiu para que o grupo de professoras fosse tomando consciência das crenças e concepções que embasam o seu fazer pedagógico.

A consolidação dos referenciais de prática que envolvem o eixo didático “planejamento das atividades de aprendizagem” indica os resultados sobre tais avanços. Procedemos à quantificação desses referenciais, considerando o grupo das oito professoras participantes da pesquisa, na tabela que apresentamos e analisamos a seguir:

⁶¹ Em outro momento, levamos para as professoras nos primeiros dias de planejamento uma coletânea de aproximadamente 300 folhas contendo diversos tipos de atividades escolares interessantes para um professor propor em sala de aula⁶¹. No conjunto do material, predominavam atividades com o foco em leitura e escrita, sendo em menor escala as demais áreas do currículo. Recordamos o impacto que teve esse material junto às professoras. Elas se maravilharam com o acervo e com criatividade de elaboração das questões das tarefas. Pudemos verificar em diversas ocasiões esse material com outras professoras, inclusive, aquelas não acompanhadas, que procederam a fotocópias de partes da coletânea que mais lhes interessaram. O fato que descrevemos nos indicava, junto a outras observações, que as professoras careciam de exemplos práticos, juntamente à teoria, para visualizar a perspectiva construtivista de práticas. A distância entre os referenciais, que pautavam o que habitualmente faziam e o que trazíamos como proposta, produzia uma dificuldade de entender como de fato tal perspectiva se operava didaticamente em sala de aula.

TABELA 6: PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM (PÓS-TESTE)

PROFESSORAS ⁶²	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	MÉDIA ESTRAT
1 ^B . O professor leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem.	2	2	2	2	2	3	3	2	2,2
10 ^B . As atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos.	3	4	1	1	4	4	3	1	2,6
16 ^D . As situações de aprendizagem propostas favorecem a transferência de competência em diversos contextos.	3	3	3	1	4	2	3	1	2,5
MÉDIA PERCENTUAL DAS PROFESSORAS	2,6	3,0	2,0	1,3	3,3	3,0	3,0	1,6	2,4

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

O recorte da escala que compreende as estratégias do eixo-didático em discussão, contidas na tabela acima, permite uma análise dos avanços e limites que cada uma das professoras acompanhadas, no andamento da pesquisa, apresentou sobre “o planejamento das atividades de aprendizagem”.

Nesse sentido, observamos que P6 e P7 (REBECA e RAQUEL) foram as que mais levavam em conta o “nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem”, com práticas que as situam na variável “parcialmente”. Para essa frequência, temos, portanto, em termos percentuais, um total de 25% das professoras que a utilizam “parcialmente”, em contraposição a 75% que investem “pouco” na referida estratégia.

Notamos, ainda, que as educadoras P2, P5 e P6 (Ruth, Ester e Rebeca) foram as que mais investiram na “organização das atividades de aprendizagem reunindo pequenos grupos a fim de atender às necessidades de certos alunos”, estratégia que parece ter sido internalizada por essas docentes, uma vez que contemplaram nesse item a frequência “presente” em suas aulas. Nessa estratégia, percebemos que ficam P3, P4 e P8 (Maria, Sara e Madalena) como as professoras de menor utilização. Assim, podemos notar a ausência de investimento significativo das referidas professoras. Nesse caso, a frequência 1 se manifesta, perfazendo 37,5% do conjunto das professoras.

Ao observarmos a estratégia referente “as situações de aprendizagem que favorecem a transferência de competência em diversos contextos”, com exceção de P5 (Ester), à qual é atribuída frequência “presente”, temos um menor investimento nessa estratégia, por parte de

⁶² P1 - Ana; P2 - Ruth; P3 - Maria; P4 - Sara; P5 - Ester; P6 - Rebeca; P7- Raquel; P8 - Madalena.

P4 e P8 (Sara e Madalena, respectivamente). Com base em tais dados, concluímos que no eixo didático em evidência, estas últimas professoras, P4 e P8, são as que menos investem no planejamento das atividades para atender as singularidades de seus alunos, portanto, aquelas que tiveram menor possibilidade de transpô-la para a prática pedagógica desenvolvida. Isso ocorreu em virtude de não haver intencionalidade no planejamento prévio das proposições em sala de aula.

Ressaltamos, ainda, que a estratégia referente a conhecer se “as situações de aprendizagem propostas aos alunos favorecem a transferências de diversos contextos” se constitui de enorme importância no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pela vinculação dos conteúdos curriculares em seus usos e funções sociais reais, ou seja, na relação possível de se estabelecer com o cotidiano e com o meio sociocultural dos alunos. Esse fato se amplia em importância em virtude de possibilitar ao aluno as condições efetivas de uso desses conhecimentos em seu cotidiano.

Podemos perceber, entretanto, que as professoras P1, P2, P3 e P7 (Ana, Ruth, Maria e Raquel, respectivamente) que ainda não utilizavam com frequência tal estratégia, mesmo assim, se enveredaram no processo de busca por essa implementação, fato verificado por seus percentuais em termos da ocorrência da aferição três, que significa, “parcialmente utilizada ou utilizada com pouca pertinência metodológica”. Essas professoras perfazem 50% da amostragem.

O quadro que compreende as estratégias do eixo didático em discussão permite ainda uma análise das estratégias que maiores disposições tiveram na prática das oito professoras acompanhadas, no andamento da pesquisa. Essas estratégias podem ser relacionadas em ordem crescente, tomando-se a média percentual obtida em cada uma, segundo os escores obtidos que representam a utilização pelo conjunto de professoras:

- a) as atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos”- média de 2,6;
- b) as situações de aprendizagem propostas favorecem a transferência de competência em diversos contextos- média de 2,5;
- c) o professor leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem- média de 2,2.

Observemos que, apesar da aparente aproximação entre os valores nas três estratégias, há pouco relacionadas, quando trazemos estes valores para as quantificações próprias da escala utilizada, que se constitui no intervalo de um a quatro (1-4), percebemos

que as estratégias a e b se referem estatisticamente à frequência três, enquanto o item c à frequência dois. Dessa forma, estatisticamente, elas estão em pontos de valorações diferenciados, o que significando que os escores referentes aos itens a e b se localizam na frequência “parcialmente”, e o item c na frequência “pouco”.

Ressaltamos, especificamente que para essa estratégia “planejar situações de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual dos alunos”, não sem motivo, se apresentou como a estratégia de menor pontuação confirmada também na observação, via acompanhamento, das práticas das professoras.

Um importante aspecto para atentarmos aqui também é a comparação que podemos fazer sobre a utilização das três estratégias entre as oito professoras. Chamou-nos a atenção o baixo investimento das professoras P4 e P8 (Sara e Madalena), sobretudo, na distancia existente entre suas pontuações e as medias das demais professoras, uma vez que os escores médios 1,3 e 1,6 (para Sara e Madalena, respectivamente) e para as demais professoras se encontram entre 2,6 e 3,3.

Uma conclusão que vai se descortinar, sobremaneira, são as relações do planejamento das atividades com a possibilidade de concretização em práticas pedagógicas, intencional e sistemática e previamente organizada.

Ressaltamos ainda que compreendemos a predominância de variáveis constituídas entre a frequência dois e três para esse eixo, referentes respectivamente a “pouco” e “parcialmente” empregadas pelas professoras (como pode ser conferido na tabela anteriormente dispostas), como uma evidência do processo de internalização gradativo pelo qual passavam, diante da ainda recente vivência da prática “real” de planejamento no cotidiano dessa instituição.

Enfim, deixamos aqui um pretexto para o debate que encetamos nas seções subsequentes sobre como e em que medida as práticas pedagógicas se materializaram na sala de aula por essas professoras, quando orientadas pela “inovação como ruptura”, confrontando a relação estabelecida entre o planejamento e o trabalho pedagógico em ação no cotidiano da sala de aula (CHRISTENSEN, HORN; JOHNSON, 2009).

Destacamos que lacunas teóricas de significativa dimensão se apresentaram como entraves para a consolidação das estratégias propostas pela escala, visto que muitos conhecimentos de base à docência não se apresentavam consolidados na formação dessas professoras. Tais lacunas se configuraram como obstáculos e foram considerados no acompanhamento realizado, desde o planejamento à implementação na prática pedagógica.

Na seção seguinte, organizamos a descrição e a análise das mudanças procedidas por essas professoras, em termos da aula propriamente dita. Tais mudanças são analisadas na perspectiva dos eixos didáticos sob os quais se organizam os indicadores da “Escala de práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula”.

6.1.2 Variedade dos métodos de ensino: arquitetura da aula

A mediação da prática pedagógica para um contexto que privilegie uma educação escolar inclusiva remete à utilização de uma variedade de métodos por parte do educador na condução do ensino-aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, acreditamos que é na exploração da variedade dos métodos de ensino que o docente possibilita ao aluno as melhores condições de aprender.

Para Libâneo (1994, p. 150), “o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que chamamos métodos de ensino.”

A importância da variabilidade dos métodos de ensino também é destacada por Haidt (1998), quando se refere ao ensino de qualidade concebido como produção do conhecimento e descreve algumas habilidades, compromissos e competências que o docente deve contemplar para concretizar tal concepção, nas quais destaca: a capacidade de ter o aluno como referência; a valorização do cotidiano; preocupação com a linguagem; o privilégio da análise sobre a síntese; a ideia de que a aprendizagem é ação; a seleção de conteúdos; **as variedades de métodos e materiais de ensino**; a inserção da dúvida como princípio pedagógico; a reorganização da relação teoria-prática e a inserção no plano político e social.

Imbuídos de tais princípios epistemológicos, variar os métodos de ensino foi um dos caminhos buscado pela pesquisa, após constatação da predominância da aula expositiva na mediação dos conteúdos de ensino em sala de aula pelas professoras.

Fazer com que a variedade dos métodos, no entanto, fosse inclusa nas práticas pedagógicas das professoras, mesmo parecendo algo simples, constituiu tarefa muito complexa. Primeiro, porque a ruptura nos modos de realizar as aulas requer modificações de ordem das concepções e não só de procedimentos. Segundo, nem todas as professoras sentem segurança, desejo ou disponibilidade para tentar e se lançar naquilo que não dominam ainda. Isso nos mostra que a formação docente em relação à preparação para a prática pedagógica é um terreno muito delicado e complexo (NÓVOA, 1992).

Podemos afirmar que, se a perspectiva da variedade de métodos repousasse na ordem das mudanças simples, todas as professoras teriam tido condições de implementar tais inovações de imediato, entretanto, elas foram acontecendo gradualmente e permeadas de resistências e/ou limitações.

A percepção que envolve os elementos necessários para a mudança das práticas pedagógicas utilizando-se de uma variedade de métodos de ensino está expressa na fala da professora Ruth:

O grupo de pesquisa da UFC que estava na escola mostrava em nossos encontros de estudo que era possível desconstruímos as práticas tradicionais e transformá-las em práticas inclusivas. A mudança sugerida por eles exigia uma certa coragem e ao mesmo tempo era muito doloroso, pois, era necessário abandonar práticas em que se acreditava para buscar o novo; sentia-me assustada, pois o novo muitas vezes assusta. Tudo aconteceu gradativamente: medo – angústia – percepção de algo errado – decisão de mudar – busca de novos caminhos.

O presente relato mostra a trajetória percorrida inicialmente pela docente, até a decisão de inserir novos métodos no arcabouço inicial de suas práticas pedagógicas e como isso abalou relacionalmente o instituído. Isso porque o instituinte começa a se insurgir, por sua vez, alterando as estruturas estabelecidas, legitimadas e internalizadas ao longo do tempo. Dessa relação conflituosa entre a estrutura e o estruturante mediada pelo *habitus*, há uma potencialização para a transformação das práticas subjetivas (práticas pedagógicas das professoras) dentro de estruturas objetivas (instituição escolar), aspecto esse que deve ser tomado como importante a formadores em geral (BOURDIEU, 2001; 2004).

Dessa relação dialética entre instituído e instituinte, no âmbito das práticas pedagógicas, emerge uma ruptura conceptual e metodológica que requer modificações de crenças até então legitimadas pelas práticas socioculturais e políticas no espaço social em geral. O relato da professora Ruth que destacamos em seguida é ilustrativo de tal ruptura, bem como nos deixa a par de elementos para compormos um quadro referencial sobre o processo das mudanças que a ela foi possível proceder. Segundo suas informações, as inovações repercutiram no plano dos valores e crenças, portanto, das concepções sobre a organização didática.

Eu tive que rever minha prática pedagógica. Eu notei que depois da pesquisa eu comecei a organizar melhor o meu dia de aula. Eu aprendi isso com a pesquisa. Hoje, eu passo a ter a preocupação de chegar, de colocar tudo no quadro o que a gente vai fazer, que antes eu não tinha essa preocupação, entendeu? Eu tinha lá o meu caderno de planejamento, sabia o que eu ia fazer, mas as minhas crianças ficavam sempre me perguntando: “professora, o que a gente vai fazer agora?” “a gente vai fazer o que?”. Depois de algum

tempo eu tive a prática de colocar a agenda no quadro. Simplesmente, eles não faziam mais essa pergunta, eles já sabiam o que iriam fazer. (RUTH, REF).

Pelo depoimento da professora, podemos perceber que, à medida que ela tece uma reflexão autoavaliativa sobre suas compreensões anteriores, simultaneamente, situa os pontos frágeis de sua prática pedagógica, dos quais tomou consciência, ao longo do processo de pesquisa e sobre os quais selecionou para investir em mudanças. Vejamos como fala das inovações que institui no cotidiano de suas aulas:

O início da experiência com novas formas de ensinar começou a pequenas mudanças: comecei a fazer a agenda do dia para meus alunos, depois vieram às rodas de leitura, sempre ligadas a algum conteúdo da aula, logo no começo da rotina e os trabalhos de grupos diários. E por último eu comecei a trabalhar com as pesquisas e com as atividades com elaboração de problemas pelos próprios alunos e posterior resolução em cooperação. Com isso eu queria atingir o desenvolvimento da autonomia da turma. Foi impressionante os benefícios para a minha turma dessas mudanças na minha prática. As inovações inseridas às minhas práticas pedagógicas fizeram bem a toda turma. (RUTH, REF).



Foto 01: professora Ruth na narração de história.

A respeito do que elenca a professora Ruth, outras docentes também nos informam muito sobre como passaram a diversificar seus métodos de ensino. A professora Ester, por exemplo, também inseriu significativas alterações em sua prática pedagógica, chegando ao final da pesquisa a tê-la reconfigurado totalmente, em particular quanto à variedade dos métodos de ensino.

Objetivando iniciar a trajetória de transformação das práticas quanto à variedade dos métodos, sugerimos à professora o uso literatura infantil como ponto de partida para a configuração de novas práticas. A escolha desse recurso ocorreu em virtude da percepção que

tivemos inicialmente da ausência de alegria, prazer e articulação de um trabalho que organizasse em torno de um eixo as atividades fragmentadas que ali se desenvolviam costumeiramente. Como essa professora lecionava em uma série que tinha um caráter eminentemente alfabetizador (2ª série), a inserção desse recurso atendia a essas demandas e ainda à consequente formação do leitor, objetivo importante do trabalho alfabetizador.

Tal procedimento teve significativo impacto sobre a prática dessa professora, uma vez que possibilitou como desdobramento aulas mais interessantes e a organização de um conjunto de atividades que se alicerçavam em temáticas do universo infantil, proporcionando o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e de outras importantes formas de expressões das crianças (desenhos, dramatizações, recontos orais etc).

A contagem de história vem então marcar as primeiras mudanças inseridas na sua sala de aula da professora Ester, entre tantas que ela fez no decurso da pesquisa, as quais relataremos nessa escrita.

Destacamos que a primeira vez em que Ester realizou a uma contagem de história, os alunos apresentaram significativa dispersão durante a atividade (apenas alguns sentados mais à frente ficaram atentos), ficando perceptível a pouca vivência que tinham em situações como essa. Nesse contexto, ela ficou alterada e os principais objetivos didáticos da atividade foram perdidos, uma vez que esta não tinha mais nenhum sentido para o grupo. Ester em nenhum momento modificou os procedimentos para reverter a situação instaurada.

Após a realização da atividade, procedemos à reflexão com a professora sobre a realização dessa atividade. Em nossa discussão, ela mostrava ter plena consciência de que não havia obtido êxito na proposta que desenvolveu. Iniciamos, assim, a análise sobre as condições em que a atividade se efetivou. Nessa reflexão, estabelecemos junto à professora aspectos importantes que devem nortear trabalhos dessa natureza:

- a) organização espacial dos alunos (a professora realizou a atividade na mesma disposição de carteiras enfileiradas que ainda mantinha como organização da sala, o que dificultava que os alunos sentados mais atrás visualizassem o livro e se interessassem pela história);
- b) preparação dos alunos para a atividade (sequer eles tinham sido informados previamente da narração);
- c) combinados prévios para o início, desenvolvimento e fim da atividade (os alunos não foram informados dos objetivos dessa narração, se apenas uma roda literária de apreciação ou se ela estava vinculada a algum outro desdobramento em termos didáticos ligado aos conteúdos a serem estudados naquele dia);

- d) predição da história (isso pode ser feito ao encorajar os alunos a predizer o que irão ouvir/ler, usando a ilustração da capa do livro ou alguma outra ilustração da história, com que eles são incentivados a falar sobre o que podem ver nela, ou seja, a identificar a imagem e a predizer a história se eles a conhecerem. Quando os alunos lerem ou ouvirem a história, eles poderão descobrir se suas predições estavam certas ou não. Isto é geralmente feito como uma atividade com toda a classe); e
- e) importância da sistematização e frequência da vivência desse recurso (a ausência dessa prática não possibilitava que os alunos tivessem hábitos internalizados para garantir atenção na atividade).

Foi notória a internalização, pela professora Ester, dos elementos da reflexão estabelecida. Na segunda experimentação com esse recurso, esta demonstrou ter compreendido o sentido do que havíamos discutido. O momento é especial em nosso percurso com Ester, por ter revelado o quanto a professora busca assegurar os aspectos apontados como frágeis na realização da atividade. Foi visível esse momento de reflexão sobre e na prática promoveu avanços na dimensão do saber-fazer dessa professora, pois ela reelabora seus procedimentos exatamente nos pontos frágeis indicados, obtendo o êxito na realização da atividade.

A foto a seguir mostra como a atividade se deu em sua segunda tentativa, essa completamente diferente da anterior.



Foto 02: professora Ester em momento de narração de história

Após essa experiência, a professora incorporou sistematicamente o uso da literatura infantil em sua prática pedagógica, bem como avançou nos procedimentos necessários à realização de atividade. Referida docente promoveu, inclusive, cirandas de leitura semanais

com seus alunos além de passar a pesquisar na biblioteca da escola livros que utilizaria em suas aulas.

Ainda em destaque a promoção de situações didáticas que se ligam ao princípio da variedade de métodos - questão fundamental para a prática pedagógica diferenciada-, muitas outras inovações se estabeleceram entre as professoras, que assumiram como meta modificar a realidade inicial da exclusividade da aula expositiva. Um registro nesse sentido foi a aula da professora Ester, cuja descrição longa é necessária, por conter um conjunto de aspectos que descortinam o valor significativo do uso variado de métodos de ensino para práticas pedagógicas que se querem inclusivas:

A aula na sala da professora Ester exploraria dois espaços da escola: área livre (intra-muros da escola) e dentro da sala de aula. Primeiramente a professora dividiu a sala em grupos iniciando com uma brincadeira chamada “caçada à natureza”. Os alunos receberam por escrito as orientações para a realização da atividade. Eles tinham que observar e recolher no ambiente da área livre da escola: folhas, inseto vivo, ser não vivo, lixo e flores. Os alunos receberam a incumbência de irem ajudando as outras equipes à medida que terminassem (segundo a professora, estratégia pensada para desenvolver a colaboração entre os pares e particularmente pela presença da criança com deficiência intelectual). No retorno a sala, a professora conduz os alunos a uma classificação e quantificação do material coletado. A discussão se iniciou pelo inseto quando a professora perguntou: “o que a gente deve fazer com ele?” Com a condução da professora a turma chega a conclusão de que devem devolvê-lo a natureza, seu *habitat* natural. Foi então dado início a confecção de um painel. Em seguida, a professora provocou um debate entre os alunos mobilizada pela atividade (foi a primeira vez que ela utilizou intencionalmente tal estratégia). [...] Este foi um momento intenso de participação, envolvimento e de expressão de idéias entre os alunos. Esse debate promoveu desdobramentos para as aulas seguintes como uma campanha e outras atividades dela decorrentes. Essa campanha cujo nome foi “campanha para salvar o meio-ambiente”, surgiu em virtude da constatação de que o que menos encontraram na exploração desse ambiente natural foi um inseto vivo e o que mais encontraram foi lixo (eram papéis de bom-bom, embalagens de pipoca e de biscoitos deixados pelas crianças nas dependências da escola). Todo o lixo recolhido foi conduzido ao local adequado na escola. Nessa tarefa eles também encontraram dificuldade, pois, chegaram a conclusão que a escola tinha poucos depósitos para lixo. Assim, a turma teve a idéia de confeccionar caixas para colocar o lixo. (DIÁRIO DE CAMPO, set. 2007).

Ao analisarmos os detalhes da atividade realizada, percebemos que é nos fundamentos teóricos subjacentes que residem os aspectos mais importantes da sua realização, dos quais podemos citar: a aprendizagem “colaborativa,” a proposição de desafios, a exploração de outros ambientes extrassala de aula como espaços de aprendizagem, a promoção do debate para o desenvolvimento da capacidade de expressar ideias, a possibilidade de atuação dos aprendizes como seres ativos, a previsão de apoio que fez para

os alunos que necessitavam destes para realizar as mesmas atividades que os demais do grupo, entre outros.

Para complementar e ampliar a análise aqui realizada, trazemos o registro reflexivo da professora Ester, uma vez que seu relato nos comunica os porquês da escolha dessas estratégias utilizadas, em detrimento de outras possíveis de selecionar para compor a aula nesse dia. Justifica, ainda, o estabelecimento de alguns objetivos que tinha ao proceder à atividade e, portanto, à escolha das estratégias que priorizou na sua execução:

[...] tentava respeitar o tempo programado nas atividades, para que o seu desenvolvimento não se tornasse desgastante e fosse atingido o objetivo. Por outro lado, procurava também respeitar o ritmo das crianças e apoiar aquelas mais lentas, por isso também empreguei à estratégia da colaboração, para garantir a execução no tempo de quinze minutos. [...] Com estas abordagens, os alunos, principalmente o João com deficiência intelectual e a professora, começaram a interagir mais intensamente de maneira que a cooperação fluiu com maior importância e mais naturalidade para todos. A cada mudança de espaço, com a exigência de limites no tempo da atividade e a concretização de mais uma tarefa, a união surgia como um bem comum a todos. (ESTER, REF).

Outras professoras são exemplos das modificações nas práticas pedagógicas, quando inseriram de forma sistematizada uma variedade maior de métodos de ensino, configuradas em práticas mais criativas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, primando pela significação e funcionalidade. Para atender a tal configuração, preocupavam-se em elaborar atividades contextualizadas em uma temática, considerando as necessidades da turma, os conteúdos na qual que lecionava e a promoção de maior interação dos alunos.

Para atender a tal perspectiva de ensino, as professoras sediaram suas práticas na pedagogia de projetos, referencial que foi uma descoberta para as professoras deste estudo, sob o qual passaram a desenvolver suas práticas, na intenção de dar-lhes maior significado e contextualização, mesmo para aquelas que trabalhavam parcialmente nessa perspectiva de ensino, como foram os casos das professoras Raquel e Ester⁶³.

No tocante à Pedagogia de Projetos, provavelmente nossa contribuição maior tenha sido o fato de despertar essas docentes para a utilização consciente das estratégias didáticas e das etapas envolvidas no desenvolvimento de um projeto, de uma melhor sistematização dessas situações de aprendizagem nas aulas, além da fundamentação teórica que dá sustentação e pertinência a trabalhos nessa perspectiva de ensino.

⁶³ A prática dessa professoras, na realidade, eram aulas desenvolvidas em unidades temáticas rapidamente exploradas em uma semana ou até em menos tempo, sem a realização de atividades sequenciadas em complexidade ou em atividades que se desdobrassem, muito menos com relação intradisciplinar nem interdisciplinar.

Em suas práticas, inseriram de forma sistematizada uma variedade maior de métodos de ensino, configuradas em práticas mais criativas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, primando pela significação e funcionalidade. Para atender a tal configuração, passaram a se preocupar com a elaboração de atividades contextualizadas em uma temática, considerando as necessidades da turma, os conteúdos da série onde lecionava e a promoção de maior interação dos alunos.

Um fato incorporado à prática dessas professoras foi a garantia do cumprimento da etapa de problematização do projeto, com o levantamento das perguntas orientadoras dos estudos a serem desenvolvidos ao longo do projeto, ademais da garantia das etapas subsequentes, como desenvolvimento do projeto e suas atividades sequenciadas, culminância, produto.

O depoimento da professora Raquel é exemplo que fortalece nossas conclusões:

O grupo de pesquisa nos fez ver que o trabalho com projetos era uma das melhores propostas de intervenção pedagógica, pois através dele a aprendizagem acontece nos momentos em que os alunos tentam resolver situações problemáticas. Iniciamos essa prática há pouco tempo, mas já vimos o quanto ela promove atividades mais diversificadas, sem contar que todo o seu desenvolvimento parte de questionamentos que os próprios alunos fazem. Aprendemos que o projeto pode partir do interesse dos alunos, como também do professor ou da escola toda, porém o que é de muita importância é que o tratamento dado a esse tema seja interesse de todos. Começamos a ver que esse trabalho trouxe mais satisfação para os alunos, passaram a valorizar as informações científicas, desenvolveram sua curiosidade e questionaram antigos e novos conhecimentos adquiridos durante o projeto.

Assim, o trabalho organizado sob a perspectiva de ensino com projetos se apresenta como importante uma vez que:

- a) contempla atividades com sequências didáticas e/ou atividades, desdobramentos que se encadeiam umas com as outras, portanto, contextualizando mais tarefas dentro de um mesmo conteúdo. Além desse aspecto a perspectiva de ensino com projetos oferece a possibilidade de interdisciplinaridade, vinculando áreas distintas do currículo em temática única, evita a fragmentação excessiva e a particularização dos campos de saberes;
- b) atende a significação do ensino e da aprendizagem, uma vez que os objetos de conhecimento tomados com funcionalidades sociais, portanto, as situações de ensino são ligadas ao cotidiano das crianças, fato que torna o ensino com identidade para o aprendiz e que tem como ponto de partida os conhecimentos que ele já possui, utilizando formas concretas de representação para chegar a

elaborações mais abstratas, explorando diferentes canais de expressão e de comunicação.

- c) há exploração da criatividade e do potencial criador para a organização e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de generalizações – atende as necessidades de concretude da base material para o pensamento infantil (pré-sincretico) chegar a generalizações.

Muitas são as justificativas teóricas para a defesa de tais práticas, tanto do ponto de vista da Psicologia como da Pedagogia. Essa perspectiva de ensino veio incorporar ganhos a mais no tipo de prática até então desenvolvida, efetivando a possibilidade de instaurar nos alunos o processo de aprendizagem por pesquisa e por descobertas. O registro de uma das atividades realizadas na sala da professora Rebeca é disponibilizado a seguir como descrição da utilização de tais estratégias.

A professora Rebeca planejou estudar sobre germinação das plantas, conteúdo curricular interligado ao projeto meio-ambiente que desenvolvia. Ela motivou seus alunos a observarem diariamente e registrarem em escrita e em desenhos o fenômeno de germinação das sementes e o crescimento dos brotos, utilizando-se desse registro como forma de sistematização do conhecimento. Essa atividade se desenvolveu em trios, agrupando alunos alfabéticos a alunos em níveis mais elementares. Os trios observavam, discutiam e chegavam às conclusões a serem registradas em desenho e em escrita. Assim, todo dia os alunos conversavam sobre a observação do desenvolvimento dos tipos variados de sementes germinadas. À medida que cada grupo socializava suas conclusões a partir dos registros, a professora consolidava as semelhanças e diferenciações, características particulares como etapas e ciclos da germinação, cores das folhagens que surgiam, bem como as ocorrências naturais específicas de cada fase. Cada aluno se fazia um “pequeno cientista” trazendo suas descobertas para a plenária, a cada começo de aula. (DC, set. 2007)

Utilizamos a foto a seguir como ilustração dessas atividades em que ela desenvolve a atividade explorando a “descoberta” como estratégia de ensino e de aprendizagem entre os alunos:



Foto 03: Cantinho verde

A atividade que a professora Rebeca desenvolveu sobre a germinação das plantas citada como exemplo associou tanto à aprendizagem por descoberta quanto à utilização da demonstração como possibilidade de verificação empírica, pelos alunos, dos conteúdos estudados.

A validação dessa estratégia apresentada privilegiou a formação de agrupamentos e os níveis conceituais das crianças, fato esse que exigiu observação e análise da professora sobre os desempenhos deles naquele período e as aprendizagens que ela desejava produzir no grupo.

Para a realização, a contento, da atividade, a professora e a pesquisadora dedicaram-se à análise do nível conceitual de cada aluno, para posterior planejamento e realização da atividade em sala de aula.

A professora garantiu no desenvolvimento da atividade ainda que as conclusões dos alunos fossem registradas em desenho e em escrita. A articulação do desenho era também uma forma de garantir o registro daqueles alunos que ainda não dominavam a escrita convencional, legitimando o valor que o desenho tem como representação gráfica.

A aprendizagem por descoberta, apresentada na prática da professora Rebeca, também se constituiu como uma inovação para as professoras Ester, Raquel e Ruth. Para atender a essa estratégia da aprendizagem por descoberta, outras atividades também foram desenvolvidas pelas professoras deste estudo. Entre essas atividades, podemos citar o trabalho com pesquisas (propostas individualmente, em duplas e grupos). Outra estratégia que as professoras buscaram implementar foi a demonstração como base material de apoio à construção do conhecimento dos alunos.

Sobre o mesmo componente curricular de Ciências Naturais, vinculado ao mesmo projeto meio-ambiente, a sala da professora Ester também estuda sobre a germinação de sementes. A professora Ester compartilha conosco algumas variações que fez para a melhor interação de seu aluno com deficiência intelectual nessas aulas: trabalhar a dimensão conceitual juntamente à empírica dos conteúdos curriculares, na “roda de conversa”, com o grupo de alunos. Essa estratégia, segundo Ester, era a melhor para João, na qual ela conseguia a interação e o aproveitamento desse aluno nas atividades (na foto, João, aluno com deficiência intelectual da sala, está posicionado do lado esquerdo da professora).

A professora nos informa que João melhorava sua atenção nas aulas e conseguia interagir melhor com o conteúdo e se apropriar mais das discussões do grupo. Segundo a professora, ante tais constatações de melhoria do desempenho desse aluno, passou a explorar as explicações de conteúdo, independentemente da área de conhecimento, ampliando-a em intensidade, frequência e sistematização.

As atividades passaram a ser desenvolvidas no chão da classe. Isso foi essencial para que o desenvolvimento de João [aluno com deficiência intelectual] pudesse acontecer. Ele ficava mais atento porque estava perto [dos materiais, dos experimentos]. Vendo, entendia melhor do que quando eu explicava em pé em frente ao quadro. Dessa forma, eu também fiquei perto de todas as outras crianças. O grupo inteiro participava melhor porque estavam ali perto de mim. Eu não perdia nada, via tudo que acontecia enquanto eles descobriam as coisas que eu ensinava.



Foto 04: estudo do conteúdo com experimentação (momento de conversa inicial e preparação da atividade)



Foto 05: estudo do conteúdo com experimentação

Fica aparente na fala da professora o fato de que ela atribuiu, como fator preponderante na melhor aprendizagem de João e do grupo-classe, a disposição que fez dos alunos em rodas de conversa. Atribuímos, porém, essa melhoria a participação e ao desempenho dos alunos, o que se deu de fato pela demonstração e pela possibilidade de manipulação de matérias e vivências que ela ofereceu ao relacioná-las aos conteúdos estudados.

A seguir, apresentamos mais uma sequência de fotos, no sentido de ilustrar o investimento que as professoras realizaram no intuito de variar seus métodos de ensino relacionando aos objetivos e à natureza dos conteúdos trabalhados:



Foto 06: Aula sobre minhocas.



Foto 07: Estudo sobre as minhocas na área livre da escola.



Foto 08: João em estudo sobre as minhocas (sala da professora Ester)



Foto 09: Preparação da Maquete após a visita feita a Sabiaguabá para observação do ecossistema dessa área⁶⁴.



Foto 10: Montagem coletiva da Maquete

⁶⁴ Chamamos a atenção nessa foto para os cartazes afixados nas paredes, todos se referem a pesquisas realizadas sobre o assunto estudado e que se desenvolveram ao longo do período do projeto, nas diversas disciplinas do currículo, além da observação da disposição dos alunos em agrupamentos livres o que possibilitou aos alunos conversarem alegremente enquanto realizavam a atividade.



Foto 11: Montagem coletiva da Maquete com a mediação da professora.



Foto 12: Maquete pronta

Assim, tomando o conjunto das docentes acompanhadas, podemos verificar que, dentre as estratégias mais implementadas, se sobressaem: a viabilização do debate entre os alunos, a demonstração⁶⁵ e, ainda, os trabalhos práticos, recursos estes que favorecem a descoberta, a reflexão, a interação sujeitos-sujeitos e com o objeto de conhecimento, na real circunstância de favorecer desafios e oportunidades de aprofundamento e contraposições de pensamentos e conhecimentos aos alunos.

⁶⁵ Quando o professor faz recorrência a exemplos e/ou explora os conteúdos utilizando recursos materiais como painéis, mapas, gráficos, entre outros.

Tivemos a possibilidade de verificar com essas professoras o quanto a utilização da variedade dos métodos de ensino (associadas a outros procedimentos didáticos) constitui ferramenta que potencializa o ensino para crianças com e sem deficiência nessa etapa da escolarização das séries iniciais do ensino fundamental. Tais estratégias se apresentam como apropriadas a crianças. A um só tempo, elas atendem ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade destinada à infância e perspectiva da educação inclusiva.

No caso específico de crianças com deficiência, particularmente com deficiência intelectual (como no caso de João e de outras crianças da escola pesquisada), consideramos que investimentos em trabalhos desse tipo permitem à criança desenvolver esquemas necessários a sua evolução conceitual, haja vista a fragilidade na conservação desses esquemas, manifestados em oscilações.

Crianças com deficiência intelectual ou algum outro comprometimento dessa ordem fazem mais apelos aos recursos do meio do ambiente do que aos próprios recursos cognitivos (portanto, o apoio cognitivo deve estar no ambiente prioritariamente). Para uma criança com deficiência intelectual, como destacado para esse exemplo, a dificuldade não é de construir as estruturas operatórias, mas é, sobretudo, a dificuldade de construí-la espontaneamente. Assim, o uso do material concreto (fichas modelos, letras móveis, livros de literatura, figuras etc.) constitui elemento de suporte fundamental à aprendizagem e deve ser explorado como orientação no ensino. Tais circunstâncias estimulam o aparato intelectual da criança, que produzem desequilíbrio e conseqüentemente a ocorrência da assimilação (incorporação do mundo exterior às estruturas mentais construídas do sujeito) e da acomodação (reajuste das estruturas modificadas pela assimilação ao mundo exterior).

Todavia, um alerta é necessário para a intencionalidade buscada nos trabalhos práticos, em particular, com essas crianças: o professor deve centrar-se na educação cognitiva do aluno, pois, as disposições materiais são apenas subsídios concretos à memória, atenção, transferência e meta-cognição, componentes da aprendizagem, além de mecanismo de motivação⁶⁶.

O investimento/ampliação no emprego de trabalhos concretos trouxe à pesquisa a constatação de que estes são apoio à viabilização de construções conceituais dos alunos e, portanto, se apresentam como suporte de ascese ao pensamento abstrato. Além disso, esta utilização possibilita maior participação dessas crianças nas situações de aprendizagem

⁶⁶ Fatores extra-cognitivos podem influenciar os mecanismos operatórios sob os quais repousam as fragilidades. É extremamente importante distinguir os fatores cognitivos dos motivacionais que afetam o desempenho da criança com deficiência intelectual. Os aspectos motivacionais se referem a qualidade das interações sociais, as interações sociais negativas, a expectativa de fracasso, a dependência dos outros e a baixa auto-estima.

desenvolvidas na classe. Estas contribuições têm importância para uma aprendizagem mais significativa de todas as crianças e, notadamente, se sobressai para os alunos com deficiência.

Essas constatações nos fazem inferir um fato muito importante para a nossa pesquisa: na medida em que os professores implementavam procedimentos pedagogicamente pertinentes ao contexto da classe, havia por implicação melhoria na participação das crianças, o que por conseguinte se manifestava nos avanços em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Emerge na pesquisa a compreensão de que, à medida que ocorre a viabilização da participação efetiva dos alunos com deficiência ou maiores dificuldades, temos desdobramentos para o contexto das aprendizagens dos discentes e docentes. A melhoria da prática pedagógica repercutiu na evolução das aprendizagens dos alunos favorecendo desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Agora, como forma de dar um panorama geral à discussão circunscrita à variedade dos métodos de ensino, apresentamos também como balizador das mudanças os resultados obtidos pela aplicação da escala (instrumento objetivo de verificação das incorporações realizadas nas práticas pedagógicas pelas professoras). Esses resultados mostram um perfil quantitativo geral das estratégias consolidadas ao final da pesquisa, por ocasião da última aplicação da escala. Os resultados corroboram com a discussão que traçamos até então, sendo possível identificar com relação à variedade dos métodos de ensino um perfil estatístico dessa implementação pelo grupo de professoras.

Todos os aspectos de que tratamos no texto até aqui podem ser facilmente visualizados na apresentação na tabela que consolida os resultados particulares em relação a esse aspecto:

TABELA 7: VARIEDADE DE MÉTODOS DE ENSINO

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	MÉDIA ESTRAT.
1 ^A O professor utiliza diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria.	4	3	2	1	4	4	4	3	3,1
3 ^A O professor interage com os alunos a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo.	2	4	1	1	3	3	4	1	2,3
12 ^A O professor diversifica seus métodos de ensino.	3	3	3	2	4	4	4	2	2,3
1. Aula expositiva	3	3	4	4	4	4	4	4	3,7
2. Demonstração	1	4	2	1	3	3	4	1	2,3
3. Trabalhos práticos	1	4	2	1	3	3	4	1	2,3
4. Debate (entre os alunos)	3	4	3	1	4	3	3	1	2,7
5. Mobiliza os diferentes aspectos sensoriais da criança	1	3	3	1	4	3	4	1	2,5
6. Monitoramento pelos colegas	2	4	1	1	1	2	1	1	1,6
7. Aprendizagem cooperativa	2	3	1	1	4	3	3	1	2,2
8. Aprendizagem por projetos	2	3	1	1	4	3	4	1	2,3
9. Descoberta	1	2	2	1	4	2	4	1	2,1
10. Situações problemas	2	1	1	1	3	1	3	1	1,6
6 ^C O material escolar é diversificado (manual, texto, ficha, livros de atividades, etc.).	2	3	2	2	4	4	4	1	2,7
8 ^C . As produções dos alunos são diversificadas.	1	3	2	1	4	4	4	1	2,5
17 ^D O professor oferece diferentes opções de atividades.	2	2	2	2	4	3	4	2	2,6
MÉDIA DAS PROFESSORAS	2,0	2,8	2,0	1,3	3,5	3,0	3,6	1,4	2,4

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

No que concerne à estratégia “utilização de instrumentos didáticos diversificados para aplicação ou demonstração de um conteúdo”, essa diversificação de instrumentos didáticos está “presente” na prática pedagógica das professoras P1, P5, P6 e P7 (Ana, Ester, Rebeca e Raquel) e com frequência “parcialmente” nas docentes P2 e P8 (Ruth e Madalena).

Considerando uma distribuição em termos percentuais, verificamos que 50% das professoras manifestaram estratégia “presente” em sua prática pedagógica, enquanto 25% delas as utilizam “parcialmente”, e 12,5% em “pouco” e igualmente em “ausente”, perfazendo o total de 25% para essas duas frequências.

Ao centrarmos atenção específica em cada um dos “métodos de ensino”⁶⁷ elencados na escala, referente ao item 12^A, percebemos que a frequência “ausente” vai exercer predominância entre as professoras. Um exemplo é a incidência da frequência “ausente”, que se apresenta 38 vezes no conjunto dos dados das professoras, assim distribuídas: 12 vezes quantificadas para P8; igualmente 12 vezes para P4; cinco vezes para P1 e P3 e o quantitativo de quatro vezes manifestadas para as demais professoras. Assim, o indicador ausente só não tem incidência na aula expositiva, que recebe quantificação de “presente” para todas as professoras.

Situando-se no entorno da estratégia que versa sobre a “diversificação do material escolar”⁶⁸, os dados da escala nos mostram o seguinte panorama: 37,5% das professoras tem essa estratégia como “presente” em suas ações na sala de aula e outros 37,5% dessas profissionais fazem “pouco” uso dela. Completando os dados referentes a este aspecto em específico, têm-se 12,5% do professorado que a acionam “parcialmente”, estando “ausente” em 12,5% desse público.

No item que compreende a “diversificação das produções de alunos e alunas”, 37,5% respectivamente, em cada uma das frequências “presente” e “pouco”, sendo 12,5% referentes a frequência “parcialmente” e outros 12,5% para a frequência “ausente”.

No caso da estratégia que indaga se as professoras “oferecem diferentes opções de atividades para seus alunos”, predomina nas ações das profissionais a manifestação da variável “pouco”, com 62,5% destas. Já a variável “presente” apresenta um percentual de 25%, sendo que 12,5% estão concentrados na frequência “parcialmente”, não existindo incidência nessa estratégia para a frequência “ausente”.

Quanto à estratégia que investiga se o professor interage com os alunos no que diz respeito aos diferentes conteúdos e às situações de aprendizagem em um movimento contínuo, os escores apresentam uma tendência mais forte na variável “ausente”, com 37,5% do professorado, em contrapartida “presente” em 25% da amostra, com percentual igualmente de 25% para a variável “parcialmente” e 12,5% concentrada na variável “pouco”.

Em suma, chegar à configuração de práticas pedagógicas sediadas na variedade dos métodos exigiu muito esforço, empenho e bastante tempo investido por todos. Isso, principalmente, em virtude do ponto inicial das práticas efetivadas pelas professoras, quando no início da pesquisa, quando verificamos a realização das aulas exclusivamente por meio da

⁶⁷ Aula expositiva, demonstração, trabalhos práticos, debate, mobilização dos diferentes aspectos sensoriais da criança, monitoramento pelos colegas, aprendizagem cooperativa, aprendizagem por projetos, descoberta, situações problemas.

⁶⁸ Manual, texto, ficha, livros de atividades, entre outros.

exposição oral. Esse dado pode ser constatado nos resultados da aplicação da escala, no pré-teste, que comparado a esses dados apresentados agora, referente ao pós-teste, apresentam as mudanças ocorridas e aqui demonstradas em termos percentuais. Esses resultados comparativos com base no pré-teste e no pós-teste são exibidos detalhadamente na finalização desse capítulo.

Em suma, convém sublinhar o fato de que, tomando por base o intervalo de frequência 1-4 da escala e considerando todas as estratégias desse eixo, manifestadas na prática das oito professoras, o escore de média global é de 2,3. Devemos assinalar que esse indicador que se apresenta como mediano, ou referente à frequência “pouco”, representa a discrepância entre o nível diferenciado de investimento na diversificação de métodos que algumas professoras procederam e outras não. Esse fato pode ser conferido estatisticamente quando na análise do nível de heterogeneidade da amostra.

6.1.3 Atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos: epistême de caminhos iguais e singularidades diferentes

“Temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.
(Boaventura de Souza Santos)

A atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos é um requisito importante a prática de professores quando se intenciona proceder a um ensino que prima pela atenção à diversidade coletiva do grupo.

Essa diferenciação vai exigir uma concepção muito sólida de educação, de ensino e de aprendizagem, uma vez que os alunos com deficiência em sala de aula comum, vão materializar as diferenças de ritmo, de aprendizagem e de desenvolvimento (que não lhes são características específicas e exclusivas!). Dessa forma, premissas como reconhecimento e valorização das diferenças de todos os alunos passam a se constituir como estandarte da necessidade de mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas.

A problematização dessa temática pode sediar a revisão e a atualização dos princípios que norteiam as intenções e os fazeres pedagógicos e questiona o que se constituiu ao largo da história da educação – o mito da homogeneização.

A homogeneidade em termos de humano não existe, pois nenhum sujeito é possível de ser igual. No caso da educação inclusiva, esse fato não vai acontecer em uma sala especial (como algumas pessoas tendem a pensar em virtude da presença da deficiência manifesta nos sujeitos que ali estão), nem em uma sala regular. A escola especial não é garantia de

homogeneidade: todos os sujeitos têm ritmos, interesses, desejos, concepções de mundo e formas de aprender diferenciadas, independentemente da presença da deficiência.

Entendemos que existe um espaço de diversidade (seja na sala regular ou especial) e que a aprendizagem pode acontecer para cada sujeito segundo suas possibilidades. No caso da escola especial e a sala especial em escola comum, ainda mantidas em alguns modelos educacionais, compreendemos que são ambientes eminentemente segregativos.

Mediante este cenário, encetar um debate sério sobre o âmbito das práticas pedagógicas, as quais devem estar voltadas para os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, suscita polemizar com certas concepções da tradição pedagógica, apresentando paralelamente, a necessidade de novas compreensões e posturas sobre o sujeito, os princípios de homem e de mundo, a função da escola, o papel mediador do professor, além dos fundamentos e propósitos pedagógicos.

Assim, a transposição, para a prática, da atenção aos estilos e ritmos dos alunos traz fundamentalmente uma concepção de aprendizagem, pois entendemos que o desenvolvimento da criança acontece essencialmente com origem nas interações que ela estabelece com o outro e com o meio. Cabe a prática pedagógica, portanto, situar-se como espaço privilegiado para possibilitar esse desenvolvimento. Isso remete diretamente à compreensão da escola como espaço de apropriação da cultura e da formação do sujeito, o que pressupõe a orientação de uma concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano real, distanciada de mitos e de pré-conceitualizações.

Um exemplo que ilustra essa dimensão mítica está representado pela percepção do senso comum de que a criança com algum tipo de deficiência aprenderia melhor se estivesse numa classe especial. Acontece que a classe especial é segregativa, porque parte do pressuposto de que estas crianças, pela presença da deficiência, são homogêneas em suas caracterizações. Considera-se aqui a noção de que crianças com deficiência têm desenvolvimento e aprendizagem tão diferentes das demais que não podem ser trabalhadas pedagogicamente no mesmo espaço escolar. O problema que nos parece existir é o fato de que esse espaço foi historicamente definido como legítimo apenas para aqueles considerados normais.

Existe um equívoco conceitual que permanece entre alguns educadores: o fato de pensarem que todos os alunos aprendem dentro de uma lógica de linearidade, em uma homogeneidade de ritmos e de fases, e que esta acontece da mesma forma e em mesma proporção a todos. Sob essa óptica, as estruturas cognitivas do aluno com deficiência, muitas vezes são assumidas como se fosse uma estrutura estática, como se não pudessem ter

modificações e evoluções na aprendizagem. Pensar dessa forma, ainda, é manter-se limitado à percepção do ritmo das aquisições, presos puramente na dimensão cognitiva do sujeito, afirmado em modelos “ideais” de níveis de rendimento e desempenho dos alunos.

Outro aspecto que precisa ser ponderado em relação a esse tema é que aparece comumente nas atitudes de professores, comparações entre o desempenho cognitivo do aluno que apresenta deficiência e o aluno “normal”, estabelecida numa relação quase que direta entre si, porém, convém destacar que o crivo de comparação nessa hora é o do aluno “ideal”, aquele que existe no imaginário dos educadores.

Com efeito, a deficiência parece ser vista ainda como *desvio*, *distorção*, *anormalidade*. A compreensão do discurso sobre a deficiência edifica-se como ponto de partida para a análise, em particular, no aspecto caracterizado na divergência, no “desvio” percebido em relação a um padrão social de “normalidade”.

A proposta pedagógica da inclusão incita algumas mudanças significativas nas concepções sociais e educacionais, à medida que questiona e põe abaixo o mito da homogeneidade dos sujeitos e (re)elabora compreensões mais realistas sobre desempenho, (d)eficiência, habilidades, limitações e tantas outras que carecem de uma reconfiguração tanto social como pedagógica; e assim, cria condições para que todos se engajem, convivam e juntos aprendam com e em suas singularidades. Resumindo: a questão posta ao cenário educacional é a construção de uma escola que não somente ensine, mas também aprenda que os seres humanos são heterogêneos, que as diferenças são enriquecedoras e devem ser respeitadas.

As dificuldades identificadas em reconhecer tais diferenciações entre os sujeitos-aprendizes, todavia, não se aplicam somente à presença da deficiência, mas a todas as manifestações que possam se caracterizar como “destoantes” - como alterações cognitivas, psicomotoras e/ou afetivas - ou seja, tudo o que não se aproxime da perspectiva do padrão de aluno “ideal”.

É na interação com pares, ou seja, na heterogeneidade, que aprendemos e nos desenvolver, enfim nos constituímos como sujeitos e avançamos em nossos processos de identificação e afirmação de identidade na diferenciação progressiva estabelecida no confronto com o outro. Segundo Wallon, nos afirmamos na diferenciação e no confronto. Na escola, aprendemos e nos desenvolvemos com maior propriedade no interstício do nível de desenvolvimento real com o potencial. Nessa área, atua também a zona do outro. O confronto entre o que podemos realizar agora, no hoje, e o que o outro pode diferente de nós propulsiona o desenvolvimento, interferindo e dirigindo o curso desses processos.

Entre os discursos que costumávamos ouvir entre as professoras, alguns pronunciavam sobre a impossibilidade de desenvolver práticas inclusivas em função do atendimento individualizado de que a criança com deficiência precisa. Sobre esse, discurso precisamos tecer algumas argumentações que se ligam a estudos dessa natureza, ou seja, que versam sobre a prática pedagógica. A ideia de que a criança com deficiência precisa de mais atenção e tempo do professor em virtude do acompanhamento individualizado que ela supostamente vai requerer por suas “diferenças”, quando de sua entrada na escola comum, seria responsável pela heterogeneidade de seus grupos. Essas ideias, apesar de bastante disseminadas no campo educacional, apresentam-se conceitualmente equivocadas. Primeiro, em particular, por se referir à noção de que um professor só pode atender as necessidades de um aluno se estiver sozinho com ele, no atendimento estritamente particularizado. O que o ensino de atenção às diferenças deve contemplar são as especificidades do aluno, e isso pode ocorrer em um trabalho grupal.

A gestão da sala de aula inclusiva pressupõe o desenvolvimento de vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo, grupos por níveis de aprendizagem, trabalho em pares, tutorias e trabalho individual (mediador e diagnóstico) etc. Tais estratégias didáticas permitem a oferta de situações diversificadas de aprendizagem que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aquisições dos alunos, ao mesmo tempo em que potencializam as aprendizagens com esteio na habilidade interativa e da produção da autonomia social e cognitiva dos sujeitos.

No tocante ao que subjaz à defesa da homogeneidade como favorável ao processo de aprendizagem, ela é conceitualmente inadequada ao que se propõe, pois negar a viabilidade da inclusão subsidiada na homogeneidade, ou seja, pressupondo que é mais fácil trabalhar com crianças todas iguais (algo impossível, uma vez que suas manifestações de desejos, sentimentos, cognição, ritmos, desenvolvimento e de aprendizagem das crianças são distintos e únicos) é permanecer com apego a um mito que se criou na educação.

Marques (2001); Vayer e Roncin (1992) atribuem à sala de aula *status* de complexidade semelhante à estrutura societária mais ampla. Dessa forma, acentuam que as condutas no espaço pedagógico escolar encerram igualmente a dificuldade coletiva em lidar com a deficiência, ou seja, a dificuldade dos educadores em geral, em grande parte, são resquícios da intelectualidade ultrapassada, ainda não totalmente suplantada pelas novas teorizações pedagógicas.

Precisamos reconhecer que os ritmos das aprendizagens e a trajetória de elaboração dos conhecimentos não são iguais. Isso é descortinado no momento em que defrontamos a diferença e a perspectiva lúcida de que somos todos sujeitos em processo de construção.

Uma professora que nisso acredita e que se dedica a pensar sobre esse princípio vai garantir em sua prática pedagógica o ensino diversificado, porque compreende que independentemente da deficiência, todo aluno tem seu ritmo e que o ensino deve se adequar ao jeito de cada um aprender. Se o professor identifica um aluno que aprende melhor pela demonstração, ele vai usar isso nas intervenções propostas, por certo.

Como, então, atender ao princípio da atenção aos “estilos e ritmos” na prática pedagógica?

Esse aspecto vai requerer do professor o reconhecimento dos diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem de todos os seus alunos.

Assim, a princípio, uma questão importante é o professor entender que vem ao caso não mais o fato de que ele tem uma criança com deficiência, mas que ele tem uma criança em determinado nível conceitual de aprendizagem.

Essa identificação do nível conceitual vai conduzi-lo a agrupar essa criança com as demais do mesmo nível ou níveis mais próximos para o trabalho escolar a ser realizado na classe. O que muda nesse caso é a lógica do olhar que se destina a essa criança, a princípio identificada apenas pela deficiência: nessa nova identificação, ou seja, pelo nível conceitual, o professor vai seguramente perceber que há outras crianças na sala que apresentam o mesmo nível de conhecimentos e de aprendizagens dessa criança com deficiência, de quem muitas vezes, se dizia “não saber o que propor na sala de aula”. Com essa constatação, no mínimo, o professor descobre que pode propor para a criança com deficiência o mesmo que já favorece aos seus outros alunos no mesmo nível de construção de conhecimento.

Para um professor avançar no ensino de atenção às singularidades dos alunos é muito importante, do ponto de vista didático, o reconhecimento dos níveis conceituais das crianças. Esse conhecimento vai ser recurso ao professor para ele diferenciar as atividades de acordo com a necessidade conceitual de seus alunos. Como os níveis são variados na sala, portanto, as necessidades são distintas também, e por isso, é um equívoco o professor pensar que destinando a mesma atividade a um grupo, conseguirá atingir a todos.

Atividades massificadas são investimentos perdidos para aqueles alunos que em virtude do nível conceitual em que se encontram não os possibilitem se beneficiar. A intervenção deve ser destinada a cada nível, pois é ela que vai possibilitar ao aluno avançar de níveis mais elementares a outros mais avançados. Alguns de nós aprendemos mais e melhor

escrevendo, outros lendo, outros ouvindo, outros vivenciando materialmente a experiência etc. Muitos alunos são alijados dos benefícios da intervenção, já por esse único aspecto.

Atividades diversificadas destinam-se a atender aos diferentes estilos de aprendizagem, uma vez que visam a diversificar as maneiras e as formas de apresentar ao aluno uma matéria, um conteúdo, um conhecimento ou aspectos deles. Nesse sentido, preparar atividades diversificadas e diferenciadas é uma forma de romper com alguns mecanismos da prática tradicional. Apesar de que todos esses “canais” de aprendizagem ser condutores de aprendizagem comum a todos. Quando eles se apresentam associados uns aos outros na prática pedagógica, contribuem para potencializar as aprendizagens. Isso funciona para todos, sem distinção. Assim, um professor que recorre intencionalmente a um variado número e tipos de recursos para que em sua ação possa atingir ao “estilo” que melhor atende a cada aluno, de tal forma procedendo, ele também potencializa todos os alunos a um só tempo e, portanto, melhores resultados no desempenho de todo o seu grupo de classe esse professor obterá.

Tais atividades **se prestam à premissa de atender a diferença de ritmos e níveis conceituais de aprendizagem** dos alunos. Todavia, muitas minúcias precisam ser tratadas para que essa diversificação não seja tomada como minimização de expectativas, objetivos e conteúdos curriculares. Nesse sentido, algumas idéias precisam ser expostas e discutidas. Portanto não se trata de selecionar conteúdos ou conhecimento que o aluno é capaz de atender minimização curricular, mas trata-se, sim, de uma universalização curricular. Dessa forma, ter em mente que a atitude de diversificar é para incluir e não para excluir (a base pedagógica dessa estratégia é a existência de níveis diferenciados entre todos os alunos).

Para ilustrar o trabalho desenvolvido junto às professoras no sentido de implementar as atividades diversificadas, trazemos um trecho de uma entrevista realizada com a professora Rebeca, que em sua fala expressa um pouco sobre as dificuldades para implementar essa estratégia:

P6 - Rebeca: No começo da pesquisa nós pensamos até assim, que nós íamos ter amostras de atividades, né. Aí elas [as colegas professoras] estavam dizendo assim: “a gente vai ver como é que faz”. Aí eu disse assim: “não, acho que a gente vai ter é que aprender a fazer as atividades”. E o difícil foi a gente saber, entender como é que tinha que fazer as atividades, a diferenciá-las.

Pesq: [E como foi que aconteceu] A pesquisadora chegava com a teoria?

P6 - Rebeca: Era. Prá gente foi muito difícil...

Pesq: Deixa eu ver se eu entendo o que você está dizendo: vocês tinham expectativa de que a pesquisa traria modelos de atividades?

P6 - Rebeca: Sim, as amostras pra gente ver como fazia...

Pesq: Para vocês terem aquele modelo e fazer parecido a partir daí. Mas, aí a pesquisa não chegou com isso?

P6 - Rebeca: Foi, não chegou. A elaboração das atividades pra gente que não tinha a prática de fazer essas atividades diferenciadas em sala foi a parte mais difícil. Porque a gente ficava assim angustiada: “como é que a gente vai ter que fazer essas atividades pra cada um se a gente está acostumada a fazer uma atividade pra todo mundo”, né? Aí na hora de fazer uma atividade pra cada nível, pronto, desmoronou tudo: “como é que vamos fazer isso?!”

Pesq: Atividades para cada nível, como assim?

P6 - Rebeca: Nível!

Pesq: Os níveis de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético?

P6 - Rebeca: De escrita, isso. Aí foi muito difícil sabe, porque a gente ficava sem saber [...].

A professora Rebeca os ajuda a perceber que não era simples para as docentes trabalhar com a diversificação da atividade. Em parte, essa dificuldade se apresentava pela necessidade de conhecimentos dos níveis dos alunos, conhecimento importante *a priori*, além da necessidade de considerar a classe como um espaço eminentemente heterogêneo. Se não conheciam as etapas de desenvolvimento infantil e suas principais características, não sabiam e não trabalhavam ainda com os referenciais da psicogênese e ainda não tinham como prática observar e registrar aspectos e manifestações dos alunos, sob qual base diferenciaria as atividades?

Os alunos eram considerados comumente em dois grandes grupos polarizados: os que sabiam ler e escrever e os que não sabiam, os comportados e os “danados”, os lentos e os mais rápidos etc. Essa percepção aconteceu desde o início da pesquisa, pois insistíamos com as professoras em dizer que seus relatos pouco informavam sobre o aluno que muitas vezes nos descreviam: aqueles que não sabem ler e escrever, por exemplo, o que já sabem e o que não sabem. Essa informação era muito importante, pois orientaria as intervenções. A ausência do lastro conceitual apresentava-se como um grande entrave para esse tipo de ação.

Outra dificuldade se concentrava no entendimento de que essa atividade deveria ser organizada dentro da mesma proposta de objetivos e conteúdos trabalhados com o grupo como um todo. Tais atividades deveriam possibilitar construções conceituais semelhantes àquelas oportunizadas aos alunos em geral. Vale considerar, que, o que deve ser diferenciado é a atividade (o meio, a forma) de promover determinado conhecimento e não o objetivo didático da atividade, ou seja, o que se propõe ensinar deve ser comum a todos.

A professora Raquel em sua fala mostra-nos um pouco do percurso de formação que precisamos investir diante das fragilidades encontradas em seus conhecimentos para conseguir fazer uso dessa estratégia:

Uma coisa que me chamou mais atenção foi à atividade diferenciada, que ajudou muito as crianças que tinham mais dificuldades, embora no começo, agente tenha tido muita dificuldade de realizar as atividades, de como elaborar as atividades: como nós íamos desenvolver essas atividades, elaborar a atividade? Por que é assim; sempre nós fazemos as mesmas atividades com toda a sala e a atividade diferenciada fez com que agente observasse aquele aluno e observar também o aprendizado dele, o que ele aproveitou daquela atividade, se atingiu o nosso objetivo didático. [...] no começo foi muito difícil, mas aos poucos agente, pegou o modelo da atividade: “não, isso aqui é pra colocar o silábico e isso aqui é pro pré-silábico...” e agente foi se acomodando e já quando agente vai fazer uma atividade, elaborar atividade já sabe como desenvolver a atividade que objetivo agente vai atingir e eu gostei bastante; embora agente se sentisse meio cobrada, mas agente se sentia cobrada por que alguma coisa que agente não estava habituada a fazer, a gente tinha de fazer pra saber o resultado daquilo. Então a cobrança era pra gente envolver naquele objetivo e deu resultado; que se nós não fossemos fazer, não íamos saber o resultado. (RAQUEL, RF).

A partir da fala da professora Rebeca, citada primeiramente, quando assinala as dificuldades para o entendimento e organização das atividades diferenciadas, bem como na última fala (professora Raquel), já é possível perceber que elas pelo menos tentaram investimento dessa ordem.

Seus discursos confirmam o investimento em diferenciar atividades para o nível de aprendizagem de seus alunos. A classe toda ganhou nessa hora pela presença do aluno com deficiência, consoante confirma Raquel, quando relata.

Acreditamos nessa possibilidade e resolvemos por em prática e aos poucos começamos a trabalhar com as atividades diferenciadas, assim percebemos que os alunos ditos “normais” se beneficiaram enormemente dessas mesmas estratégias e apoios ofertados. Assim, cada um de nós foi tornando-se uma professora-pesquisadora sobre as deficiências e fomos buscando estratégias escolares e procedimentos didáticos que fossem mais adequados para trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais e com toda a turma. [...] Quando eu comecei a fazer as atividades diferenciadas, eu percebi que a atividade da Lourdes [aluna com síndrome de Down] também era aproveitável em outras crianças que não tinham a deficiência que ela tinha, mas, que estavam no mesmo nível dela independente das dificuldades da Lourdes. Ai eu comecei a ver que as atividades diferenciadas estavam favorecendo a aprendizagem não só da Lourdes, mas de todos que tem o mesmo nível que ela e que se beneficiavam com as atividades dela. (RAQUEL, RF).

Cabe indagar: qual a atenção que as professoras chegaram a destinar às estratégias que compõem esse item “estilos e ritmos diferenciados dos alunos”, quando na realização de suas práticas pedagógicas? Até onde conseguimos avançar nesse trabalho, uma vez que sabemos que anteriormente ele não era presente nas ações das professoras?

Antecipamos a informação de que os resultados obtidos em termos da diversificação e variação de recursos, metodologias e apoios para o ensino, ainda que modestos, são importantes quando pensados em termos da evolução possível, uma vez que podemos constatar professoras em processos de investimentos. Essa circunstância vem expor ainda uma importante relação que pode haver entre o tipo de acompanhamento empreendido e os progressos realizados por professores para a perspectiva de um ensino que privilegie o reconhecimento das diferenças entre os alunos como formas de possibilitar avanços em suas aprendizagens.

É preciso esclarecer que a perspectiva de trabalho com a evolução de dispositivos de diferenciação do ensino, perspectivada na escala, em nada se aproxima da concepção de adaptação curricular que prevaleceu no pensamento educacional, vigente principalmente nas discussões sobre integração⁶⁹.

Não se trata de se elaborar outro currículo, hierarquizar conteúdos, fazendo assim ajustes na seleção do que pode ser apresentado a determinados alunos, mas “a construção de um currículo inclusivo, diversificado e transformador não é só questão de intenções, senão também de práticas socialmente e, sobretudo, de atitudes”. (MELLERO, 2008, p.12 tradução livre).

É preciso estar claro que, na orientação inclusiva, essa “adaptação” ao conteúdo escolar é feita pelo próprio aluno, na construção do que a ele é possível incorporar ao que já conhece, de acordo com suas possibilidades. O papel do professor é o de diversificar o ensino e preparar atividades diversas para seus alunos com e sem deficiência, ao trabalhar o mesmo conteúdo curricular. Assim, a variação não é do conteúdo e sim da atividade, a fim de obter a maior participação possível de todos os alunos no projeto curricular da escola e nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

⁶⁹ Esclarecemos que falar de educação inclusiva não é o mesmo que falar de integração. A integração é uma forma de organização dos sistemas de ensino que prevê uma participação concedida de maneira parcial, em que o aluno integrado tem que se adaptar, em uma espécie de adequação individual às condições sociais, físicas e pedagógicas do ambiente. Já a educação inclusiva pressupõe a participação plena dos sujeitos em que uma cultura de valores e práticas são redefinidos tendo em conta as características, necessidades e potencialidades de todos os participantes do ato educativo. Tal compreensão se deve ao fato do movimento de inclusão ter se desenvolvido cronologicamente após o movimento de integração, apesar de apresentar-se em ruptura e negação a sua ética, muitos tendem a pensar que é um novo termo para designar proposta semelhante. Convém esclarecer, portanto, que a integração não mexeu nos valores da escola, não rompeu com a segregação, muito menos produziu novas compreensões e modelos de gestão da sala de aula. A escola integrativa criou a escola especial que separa os alunos em categorias muito claras: os “normais” e os “deficientes”, condicionando o lugar e o papel do aluno, além das expectativas de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. A escola inclusiva é oposta a essa concepção: é uma escola que percebe os alunos como todos diferentes e requer uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 1996; POULLIN, 2006). A educação inclusiva é sediada, portanto, em uma nova lógica e uma outra ética que cumpre à plena participação de todos os alunos.

Para o professor, o grande norteador é o entendimento de que ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conteúdo e iguais oportunidades de acesso.

Para explicar como pode ocorrer na prática o que estamos refletindo na teoria, selecionamos uma atividade simples vivenciada na sala da professora Ester:

A professora trabalhou em uma das atividades do projeto “poesias e poemas infantis”, a poesia “A Flor Amarela” de Cecília Meireles. A professora após ler o texto com as crianças pediu para que eles falassem o que sentiram com a leitura, o que entenderam do texto lido, que falassem do aroma das flores, da beleza, dos nomes de flores que conheciam e então a professora sugeriu aos alunos que imaginassem como seria a flor amarela do texto que tinham estudado. No relato apareceram inúmeras flores, vários tamanhos, com pétalas e talos diferentes e a sala se transformou em um belo jardim amarelo (atividade simbólica). Na sequência, a atividade escrita era registrar o reconto em escrita espontânea para os alunos mais avançados no processo de leitura e escrita. Para João [aluno com deficiência intelectual] e os demais alunos que se encontravam no nível pré-silábico e silábico, a professora colocou o texto “lacunado/*closed*” (com “banco de palavras” das palavras-base trabalhadas na sala, em escrita convencional, logo abaixo do texto. Nesta atividade a professora necessitou fazer com João principalmente um acompanhamento de forma individualizada para que ele realizasse a atividade, mediando e perguntando que palavra ele achava que deveria colocar em cada espaço. A professora acompanhou toda a atividade do aluno, dando comando a comando. À medida que ele fazia o preenchimento de cada espaço, ela parabenizava e conduzia ao item seguinte). As produções do reconto foram verbalizados coletivamente e expostos na sala. Para finalizar trabalharam as palavras do poema, identificaram letra inicial e final, som inicial e final, fizeram listas de palavras e copiaram no caderno. Quanto a João, enquanto todos listavam no caderno as palavras trabalhadas e escritas no quadro e trabalhadas por ela quanto a grafia e fonetização, ele havia recebido a tarefa de identificá-las por comparação, no conjunto de tarjetas e colar sob a forma de lista, em papel madeira. Procedendo assim, a professora Ester permitia que nenhum aluno deixasse de realizar essa atividade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2007).

Tomando o exemplo citado faz-se importante tecer algumas considerações sobre quais os princípios estão subjacentes à condução dada à atividade: a professora tinha como objetivo de aula trabalhar o gênero textual poesia, por isso, na roda de conversa, apresentou, leu para as crianças, leu com elas, as crianças leram de memória, reconstruíram o entendimento do texto oralmente etc (nesse momento não precisou de nenhuma estratégia de diferenciação, pois todos os alunos, independentemente de seus níveis, podem participar e se beneficiar dessa estratégia). Em seguida, os alunos foram solicitados a realizar o reconto da história escrita (nesse momento a diferenciação se faz necessária para aqueles alunos que não conseguiriam realizá-la em virtude da complexidade da solicitação *x* o nível conceitual em que se encontravam). Concluída a atividade escrita sob a mediação da professora, quando na

socialização realizada no coletivo do grupo, todos discutiram e debateram suas conclusões e apresentaram suas produções (como todos trabalharam sobre o mesmo tema, na socialização, a temática abordada é comum a todos, porque as atividades tratavam do mesmo contexto e do mesmo conteúdo curricular, portanto, todos podem participar igualmente, cada um com sua contribuição ao grupo).

É com base em exemplos como esse, que reafirmamos a importância de o professor planejar e preparar os recursos que utilizará (de acordo com a necessidade do aluno), as atividades e as estratégias de intervenção (pautado nos níveis conceituais). Assim procedendo, diferencia para incluir.

É nesse sentido que o professor deve traçar um plano de trabalho que contemple os objetivos que deseja atingir para a turma toda e para cada aluno em particular (metas, objetivos, formas de apoio, sua própria mediação e formas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos). Nas formas de apoio devemos considerar que o próprio professor e sua mediação já se constituem em uma forma de apoio importante.

A professora Ester implementou no ano de 2006 cantos de atividades diversificados em sua sala intitulada de a “hora dos cantinhos”. Os alunos já haviam incorporado os comandos e já faziam os preparativos da sala para essa atividade. Ela ocorria em torno de quarenta minutos antes do horário do término da aula. Como a professora, só trabalhava no turno da tarde na escola e dividia a sala com colegas da manhã e da noite, não podia deixar os cantos expostos em sua sala. Todo dia com a ajuda das crianças ela retirava os materiais do armário e dispunha no ambiente da classe. A organização da sala acontecia rapidamente, pois, as identificações dos cantinhos já eram fixas e indicadas por cartazes na parede. As mesinhas em que os materiais eram colocados já ficavam no lugar reservado e toda a sua turma colaborava com a organização: cantinho dos jogos, do coração, da beleza, da leitura, das artes. O cantinho do coração, por exemplo, se ligava a um projeto de formação de valores grupais (toda semana a professora iniciava a rodinha com alguma literatura infantil que tratasse no enredo de alguma mensagem nesse sentido. O grupo debatia sobre o sentido do texto e buscavam vivenciá-lo nas ações da semana dentro e fora da escola. Nesse cantinho as crianças utilizavam para endereçar aos colegas e a professora bilhetes, desenhos, mensagens relacionados à temática dos valores. A professora utilizava esse momento dos cantinhos também para chamar alguns alunos individualmente para conversas informais, para avaliação de leitura e escrita mais particularizada, além de realizar algumas intervenções com João e demais alunos que necessitassem. (DC).



Foto 13: Atividade de cantinhos na sala da professora Ester

A professora Ester analisa a validade dessa estratégia utilizada por ela quando faz o seguinte depoimento no registro reflexivo compartilhado com o grupo de colegas, em uma sessão de acompanhamento:

[...] os cantinhos de atividades significou muito para intensificar a cooperação e os agrupamentos. Os alunos divididos na sala se revezam na participação nos cantinhos do coração, cantinho das artes, cantinho da leitura etc. Esses cantinhos modificavam-se, às vezes, dependendo do projeto trabalhado no período. Neste espaço os alunos têm a liberdade de escolher o cantinho, criando uma independência necessária para sua vida escolar e até mesmo pessoal. Destacamos outro aspecto essencial, a participação dos alunos quando se introduzia um novo cantinho, o que fortalecia a coletividade e a interação. (ESTER, RF).

Podemos constatar que, além das intervenções que devem ser desenvolvidas na mediação das professoras, uma questão importante e que merece destaque são as solicitações feitas pelo professor ao aluno. Sobre isso, é importante destacar que os fazeres pedagógicos são expressos nos procedimentos utilizados, no nível de solicitação que o professor faz dos processos cognitivos dos alunos, nas expectativas que nutre quanto a sua aprendizagem, no interesse e na afetividade a eles dispensados, enfim, nas diversas dimensões das relações que se estabelecem no interior da sala de aula e da escola.

Aos poucos, percebíamos que as professoras assumiam a observação da criança como necessária: descobriram-se no papel de “investigadoras dessas manifestações”, que podem ser observáveis ou não, e se assumiam no papel de facilitadoras (interventoras/propositoras) de processos de construção do conhecimento dos seus alunos. As descobertas provenientes dessas observações foi um percurso para a identificação das

potencialidades e das reais dificuldades⁷⁰ dos seus alunos, para posterior proposição de intervenções e mediações pedagógicas.

O registro reflexivo disposto na sequência comunica muito sobre essa descoberta e anima essa constatação:

[...] Nas minhas observações tendo o foco sobre a Lourdes, a busca era identificar suas potencialidades e suas necessidades, além da seleção das formas de apoio que poderiam melhor ajudá-la a superar as dificuldades. Percebi que ela participava das situações recreativas com mais satisfação. A partir dessa constatação passei a planejar mais atividades corporais e artísticas, para o grupo, visando principalmente a Lourdes. Assim, explorava cada vez mais as atividades que desenvolvessem percepções, coordenação motora, seqüência de movimentos, ritmos, etc. Passei a ficar mais perto dela, interferindo, perguntando, estimulando e parabenizando pelos seus progressos e mostrando a turma o que ela realizava (faço isso comumente com os alunos do grupo). Observei seu nível de escrita e planejei situações didáticas objetivando interações com crianças de outros níveis, fazendo agrupamentos, favorecendo a cooperação e oportunizando a troca de conhecimentos entre todos. [...] Nunca aprendi tão verdadeiramente sobre o que representava a palavra processo. (RAQUEL, RF.)

Trazemos a seguir um registro em fotografia ilustrando um desses momentos de intervenção citado no relato da professora com a aluna Lourdes.

⁷⁰ Esse aspecto não foi algo simples para algumas professoras entenderem. Apesar de elas saberem dessa orientação teórica, constante em diversos textos da área pedagógica a que facilmente se tem acesso, entender na prática como efetivá-lo é que era o desafio. Certa vez, procedemos a um exercício com as professoras em um planejamento. Antes de iniciar, solicitamos às professoras que listassem em um quadro as dificuldades e as potencialidades de alguns alunos escolhidos por elas como sendo os de maiores dificuldades escolares (dentre esses estavam os alunos com deficiência). As professoras listaram rapidamente as dificuldades, porém passaram muito tempo pensando sobre o que colocar no espaço de potencialidades. Estavam nessa atividade as professoras Maria, Rebeca e Madalena. Aguardamos pacientemente as professoras se manifestarem. A professora Maria principia uma reflexão, aparentemente incomodada com a consciência da dificuldade que apresentava para dispor no papel as poucas potencialidades que conseguiu listar de seus alunos em relação a maior quantidade de dificuldades e em menor tempo. Nessa hora, na fala da professora Maria, coletivizamos a reflexão, corroborando com as conclusões de Maria. As professoras Rebeca e Madalena, em contrapartida, nenhuma potencialidade haviam feito ainda. Tecemos uma reflexão sobre a importância de expectativas positivas em relação a esses alunos além da identificação das potencialidades para serem usadas como zonas de propulsão para o ensino. Discutimos ainda sobre a necessidade de observação diagnóstica desses alunos. Sugerimos ao grupo que, ao retornarem para a sala nas atividades diárias, ao longo de uma semana, observassem aqueles alunos escolhidos por elas e registrassem todas as manifestações, dedicando-se a confirmar as dificuldades que já haviam listado e identificar as potencialidades ainda não percebidas. Na sessão seguinte, as professoras trouxeram a atividade combinada e procedemos a uma socialização e à elaboração do planejamento, utilizando, para cada uma das manifestações ou centro de dificuldade de aprendizagem desses alunos, práticas pedagógicas destinadas a eles (ações personalizadas às necessidades de cada um desses alunos, pensando neles, tendo eles como foco, apesar de serem desenvolvidas a todos os alunos, na coletividade). Utilizaremos, porém, como via de motivação as potencialidades, as áreas ou atividades em que eles eram melhores. A esse exercício reflexivo chamamos de triangularização, necessidade, potencialidade e intervenção didático-pedagógica.



FOTO 14: Professora na mediação com a aluna Lourdes que tem Síndrome de Down.

Nesses posicionamentos pedagógicos, o professor revela a natureza e as prioridades do trabalho educacional realizado. O aluno com deficiência, independentemente da importância da deficiência (manifestação dos comprometimentos em termos de desenvolvimento global e dos comportamentos adaptativos), deve vivenciar situações e solicitações escolares iguais àquelas propostas aos demais alunos.

Para a criança com deficiência, notadamente aquelas com algum comprometimento da ordem intelectual, a intervenção e a mediação pedagógica têm uma dimensão de importância ampla, uma vez que guardam em si a condição de realizar uma organização intelectual ao longo da evolução da criança, à medida que aconteçam, com base na melhoria de condições desse funcionamento.

Segundo Mantoan (1999), as pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, embora tenham esquemas de assimilação equivalentes a outras “normais” mais jovens, mostram-se com um nível inferior quanto à resolução de situações-problema, ou seja, na colocação prática de seus instrumentos cognitivos e um ritmo significativamente mais lento no progresso intelectual. Apesar dessa manifestação, sua inteligência testemunha certa condição de “modificabilidade” - uma plasticidade - ao reagir satisfatoriamente a uma solicitação adequada do meio em que visa à constituição de estruturas mentais (p.43 - 44).

Ainda sobre a mediação como importante componente do ensino, a teoria vygotsyana nos inspira a dimensionar o papel que a solicitação do meio escolar tem para o desenvolvimento do aluno com deficiência ou qualquer outra dificuldade intelectual, quando assinala que é exatamente naquilo que o aluno ainda não atingiu em termos de

desenvolvimento que o ensino deve atuar: a educação tem que dar um salto, onde antes, ao que parecia, só se podia limitar a um passo (1989, p.150). Isso deve ser vislumbrado pensando em todos os alunos frequentadores da escola, não apenas priorizando o aluno com deficiência, e, ainda, como forma de se fazer cumprir uma das funções sociais que a ela compete: promover o acesso ao conhecimento sistematizado objetivado no currículo escolar.

Nesse sentido, o papel da solicitação escolar interessa neste trabalho e, portanto, permeia parte da discussão aqui realizada como forma de sediar a prática pedagógica realizada com esses alunos na escola. Ao professor, sujeito adulto desse ambiente, é conferida a responsabilidade de articulador do grupo-classe, do qual se espera a proposição de atividades desafiantes que estabeleçam conflitos cognitivos e que produzam desenvolvimento para todos os alunos.

As crianças, independentemente de suas condições socioculturais e de desenvolvimento, necessitam de atitudes estimuladoras e positivas por parte dos professores. Àquelas com alguma deficiência ou dificuldade de qualquer natureza é fundamental estimular para que elas tentem realizar as tarefas, com o cuidado específico de adequar o nível e o tipo de solicitações, bem como os comandos destas para que elas entendam o que está sendo pedido. É necessário incentivar as suas tentativas, auxiliar na elaboração de estratégias cognitivas que subsidiem a resolução de problemas, desde situações diárias simples até circunstâncias escolares mais sistematizadas etc.

Assim, respeitar e ensinar a criança com deficiência se materializa nas palavras propor, solicitar, estimular, apoiar a execução, por isso, a importância da intervenção planejada, consciente e precisa do professor. Mantoan (1999) afirma que, no caso das pessoas com deficiência, é necessário que essas situações sejam deliberadamente estruturadas à oferta como uma preocupação central na organização do trabalho pedagógico, em virtude das dificuldades inerentes à deficiência que podem apresentar.

Outra situação comum que encontramos nas salas de aula das professoras e que nos ajuda na defesa de que tal estratégia beneficia a prática pedagógica para todos os alunos, era o fato de que, enquanto as professoras aguardavam que os alunos mais lentos concluíssem as tarefas propostas, os que terminavam sem dificuldade e com maior agilidade, não tinham nenhuma proposta pensada para eles (fato que pode ser entendido como um problema da gestão da sala de aula). Daí, comumente esses alunos se ocuparem com pequenas bagunças ou situações geradoras de atritos e de confusão disciplinar dentro da sala de aula.

Dessa forma, concluímos que atentar para a compreensão de que priorizar o atendimento aos estilos e ritmos dos alunos se traduz em um ganho efetivo para que cada

aluno amplie e explore seu potencial cognitivo, com origem em seu ponto inicial e em suas potencialidades, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos. Essa circunstância apresenta-se diferente de uma prática engessada em torno de uma só atividade para todo o grupo.

Entendemos, portanto, que a atividade diversificada, para o item “estilos e ritmos dos alunos, possibilita que as atividades se desenvolvam de maneiras diversas, garantindo a participação de alunos de variados níveis de aprendizagem, uma vez que a complexidade das tarefas muda de um aluno para outro no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem. Dessa forma, os alunos podem, por meio das atividades escolares, expressarem sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem. As demais intencionalidades do ato pedagógico se articulam, potencializando e sendo potencializadas por essas atividades.

A tabela exhibe o panorama de atenção das professoras da pesquisa a esse eixo didático, tomando por base os dados obtidos pela última aplicação da escala, datada no período de finalização da pesquisa (pós-teste). Compartilhamos a seguir os resultados que representam a consolidação das estratégias pertinentes a esse eixo, nas práticas pedagógicas das professoras.

TABELA 8: ESTILOS E RITMOS DE APRENDIZAGEM

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	MÉDIA
4 ^A . As atividades se desenvolvem de diversas maneiras. (O) (a)	2	2	2	2	4	4	3	1	2,5
8 ^A . As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um aluno permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem. (O) (a)	2	4	1.	2	3	2	3	1	2,3
7 ^B . A complexidade das tarefas muda de um aluno para um outro no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem. (O) (a)	1	1	1	1	4	2	3	1	1,8
22 ^C . As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada aluno expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem. (O) (a)	3	4	2	1	2.	2	1	1	1,8
20 ^D . O professor encoraja as diferentes possibilidades de expressão dos alunos durante a apresentação dos trabalhos. (O) (a)	2	3	2	1	3	1	1	1	1,8
MÉDIA PERCENTUAL DAS PROFESSORAS	2,0	2,8	1,6	1,4	3,2	2,2	2,2	1,0	2,0

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

Como conclusão mais geral, temos nas professoras P5, P2 (Ester e Ruth) os maiores escores de média global de frequência, representando as docentes que maiores investimentos nesse eixo didático procederam em suas práticas pedagógicas. Seguidamente, em um

intervalo de escores localizados entre a média 2,2 a 2,0, encontram-se as professoras p6, p7 e P1 (Rebeca, Raquel e Ana). Em relação aos menores indicadores de média global de frequência, situam-se as professoras P3, P4 e P8 (Maria, Sara e Madalena).

Essa pontuação pode mostrar quais e em que medida essas estratégias foram efetivadas pelas professoras na prática colaborativa.

Assim, as professoras P5- Ester, P2- Ruth, P6- Rebeca e P7- Raquel são as educadoras que melhores resultados apresentaram. Chamamos aqui a atenção para a professora P2 Ana, que manifesta média 2,0, revelando uma aproximação com as professoras de melhores resultados. Esse fenômeno se revela em outros itens e ainda teceremos alguns comentários importantes nas considerações mais gerais sobre o percurso de todas as docentes.

As educadoras que aparecem com maior investimento no uso das estratégias desse eixo são exatamente aquelas cujas situações didáticas apresentamos anteriormente nessa seção, como ilustrativas para a análise.

Outra constatação para a qual chamamos a atenção também é o fato de que as professoras que obtiveram as maiores médias na atenção aos diferentes estilos e ritmos dos seus alunos, objeto dessa seção, exatamente são as mesmas educadoras que mais investimentos fizeram na variedade dos métodos de ensino, analisada na seção anterior.

Por sua vez, as professoras P4 e P8 (Sara e Madalena) que menos investiram na variedade de métodos são também aquelas que menores indicadores apresentaram para estilos e ritmos, com destaque para P8 (Madalena), que é a única educadora que não investiu em nenhuma estratégia referendada pela escala nesse eixo didático, ficando com o indicador “ausente” para todas as estratégias investigadas.

Constatamos, desse modo, a relação estreita que se manifesta nesses dois eixos (estilos e ritmos e variedade dos métodos de ensino), pois à medida que o professor insere uma variedade de métodos de ensino em sua prática pedagógica, ainda que não tendo consciência disso, está atendendo melhor os estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos.

Isso nos faz considerar que a formação docente tem nessa relação uma via privilegiada de investimento que pode subsidiar o professor na implementação da perspectiva inclusiva em sua prática pedagógica, porquanto investimentos dessa ordem conduzem e se refletem no atendimento às diferenças.

6.1.4 Trabalho com centros de interesse e iniciativa dos alunos

A atenção ao centro de interesse dos alunos é outra dimensão importante para a prática pedagógica, pelas implicações que tem para as aprendizagens dos educandos: importa considerar a cultura do aluno e o seu meio, os interesses e as iniciativas dos alunos como fator motivacional da aprendizagem, na promoção do ensino. Esse aspecto é importante, ainda, pela possibilidade de mobilização do professor de planejar situações didáticas voltadas para as necessidades dos alunos e, quando necessário, modificações nas atividades.

Segundo Haidt (1995), o trabalho com centros de interesse dos alunos é considerado na área da Didática como ligado aos “procedimentos de ensino-aprendizagem individualizantes”, assim como o estudo dirigido e a instrução programada, pois, valoriza o atendimento às diferenças individuais e faz adequação do conteúdo ao nível, ao ritmo das aprendizagens de cada aluno individualmente (CARVALHO apud HAIDT, 1995).

Para Haidt (1995, p.173) “os centros de interesse constituem um método globalizador e interdisciplinar [...] que partem do interesse do educando, que é o principal elemento afetivo para a aquisição do conhecimento e aproveitam os fatos da vida cotidiana”.

Seguindo esse viés, defendemos o argumento de que o trabalho centrado nos interesses dos alunos pode potencializar seus estilos e ritmos de aprendizagem. O professor, ao direcionar sua prática visando à elevação das condições cognitivas da aprendizagem do educando, necessariamente terá como ponto de partida os centros de interesse dos alunos.

Juntamente a essa perspectiva se encontra a importância do trabalho que prevê e possibilita as iniciativas do sujeito como centro dessa realização. No plano didático, esses dois posicionamentos vão definir as práticas pedagógicas como objetivadas em função do sujeito epistêmico e implicar nas ações desenvolvidas pelo professor no momento da aula. Possibilitar as iniciativas dos alunos durante o processo de aprendizagem requer possibilitar movimento e ação sobre o espaço e sobre os objetos. Tomar as iniciativas dos alunos como recurso ao ensino vai ter repercussão direta da e na organização do espaço, do tempo e das interações estabelecidas nesse ambiente de aprendizagem.

Ao pensarmos a prática pedagógica em termos de procedimentos e atitudes que considerem os centros de interesse dos alunos como um elemento importante, é necessário concebê-la como um espaço que concede autonomia produzir autonomia cognitiva e social aos alunos. Esse ambiente de aprendizagem se materializa quando o professor permite que as crianças circulem e interajam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem; quando possibilita que manipulem por si mesmos os materiais de aprendizagem e na atitude

docente de dispor as informações necessárias para essa efetivação. É importante destacar que, além de propor tais situações, é preciso que o professor autorize o aluno a assim proceder. Conduitas como essas favorecem a constituição de um ambiente que permite ao grupo internalizar tais práticas.

Considerando as ponderações feitas até aqui, nos voltamos à prática das professoras participantes deste estudo. Nessa prática, percebemos um investimento na liberdade de busca de aprendizagens pelos alunos e a melhoria na disposição dos materiais. Esse investimento se deu na possibilidade de deslocamento e interação dos alunos no ambiente da classe e entre si.

Em uma das observações da sala da professora Rebeca constatamos a incorporação da autonomia dos alunos oportunizada pela autorização da professora nesse sentido: após a rodinha os alunos se encaminharam as suas mesas para realizarem a atividade escrita. Ao chegarem em seus lugares, percebendo que as mesas se encontravam empoeiradas, alguns alunos, sem nenhuma intervenção da professora, se encaminharam até o armário e pegaram flanelas para a limpeza. Em outras situações, inclusive didáticas, percebemos manifestações desse tipo que revelavam a iniciativa e a relação de pertença do grupo nesse ambiente. (DC).

A autorização da professora e a disposição dos materiais acessíveis às crianças, bem como o tipo de atividade realizada, são procedimentos que convergem para uma prática pedagógica capaz de produzir autonomia no aluno. Algumas professoras da pesquisa procederam a modificações citadas com tal finalidade.

Constatamos, todavia, que as docentes de menor incidência de mudanças nos procedimentos citados foram as mesmas que menores proporções de investimento obtiveram no trabalho com centros de interesse e iniciativa dos alunos. O resultado do investimento das professoras nesse aspecto é apresentado na tabela que consolidamos a seguir. Apoiamo-nos, para tal constatação, na aplicação da escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula, a seguir referida. Ela nos apresenta um perfil desse item discutido.

TABELA 9: CENTROS DE INTERESSE DOS ALUNOS

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	MÉDIA
2 ^A . O professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos alunos. (O) (a)	1	2	1	1	4	1	3	1	1,8
7 ^A . O professor oferece a possibilidade do aluno planejar o momento de desenvolver suas atividades. (O) (a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
5 ^C . Os alunos circulam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem. (O) (a)	1	4	3	1	3	3	2	1	2,3
1 ^D . Os alunos manipulam o material, por si mesmos. (O) (a)	3	4	2	2	4	3	3	2	2,9
8 ^D . O aluno, sem consultar o professor, dispõe das informações necessárias sobre o material que ele deve utilizar para realizar as tarefas. (O) (a)	2	4	1	1	2	2	2	2	2,0
Média	1,6	3,0	1,6	1,2	2,8	2,0	2,2	1,4	2,0

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

Na observação dos resultados apresentados na tabela, observamos, com destaque, que as professoras P2 e P5 (Ruth e Ester), são no grupo as que manifestam a frequência “presente” nessa avaliação, significando que possuem as estratégias (2^A, 5^C, 1^D, 8^D) como internalizadas em sua atuação em sala de aula, particularmente, expressa na aula observada para aplicação do pós-teste.

Assim, referidas professoras são aquelas que maiores escores de média global de frequência, portanto, representam as docentes que maiores investimentos nesse eixo didático procederam em suas práticas pedagógicas. Quando, porém, considerado o conjunto de todas as estratégias, suas médias se localizam na frequência referente à utilização “parcial”. Seguidamente, os escores globais das demais professoras decrescem para o intervalo de frequência situado entre as médias 2,2 a 1,2.

Conforme podemos verificar ainda pela tabela, se compararmos as estratégias entre si, podemos perceber aquelas que tiveram maior e menor realização pelas professoras. Assim, tomando-as no conjunto das professoras, constatamos a seguinte ordem:

- a) “os alunos manipulam o material, por si mesmos”, com média 2,9;
- b) “os alunos circulam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem, com média 2,3;
- c) “o aluno, sem consultar o professor, dispõe das informações necessárias sobre o material que ele deve utilizar para realizar as tarefas, com média 2,0”;

- d) o professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos alunos, com média 1,8”; e
- e) “o professor oferece a possibilidade do aluno planejar o momento de desenvolver suas atividades”, com média 1,0.

Dessa forma, percebemos que o item “e,” se apresenta como a única estratégia que se configura na frequência “ausente” para todas as professoras. Destacamos, no entanto, também que essa estratégia não é comum em nossa cultura escolar.

Notamos ainda que, mesmo nas duas estratégias de melhor pontuação há pouco citadas, houve três professoras, P1, P4 e P8 (Ana, Sara e Madalena), nos quais essas estratégias não se configuraram em suas práticas pedagógicas.

Uma informação que pode justificar as constatações aqui tecidas é o perfil das professoras que menores investimentos fizeram nesse eixo: todas apresentavam como centralidade da prática pedagógica o controle do grupo, o apego à disciplina, no sentido estrito do termo, e as restrições que apresentavam em relação à mudança em geral (inclusive, na perspectiva da vida pessoal, como declara a professora Madalena, em determinado momento de estudo com a pesquisadora sobre formação docente para a mudança de práticas instituídas: “eu detesto mudar, eu tenho medo!”).

As posturas dessas docentes, além de desempenharem uma função reguladora da ação dos alunos, também atendem às exigências da metodologia, em geral, adotada por elas para as aulas: explanação oral do conteúdo à frente do grupo de alunos, realização, quase em exclusivo, de “tarefas” escritas, cópias de exercícios da lousa etc.

Quanto às funções disciplinares de regulação do movimento dos alunos, priorizados por essas professoras, esta pode ser assemelhada aos propósitos descritos por Foucault (1975), quando assinala que tal condução é carregada da ideia de “corpo útil”, “corpo inteligente”, a qual se constitui desde os tempos mais remotos até a atualidade como um dos figurantes exemplares da escola como instituição formadora. Segundo esse autor, em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.

Ressaltamos que essa diretividade é expressa em aspectos que se constituem como pontos frágeis na prática pedagógica, notadamente em relação à perspectiva da atenção às diferenças. Essa diretividade parece acontecer de tal forma por ser considerada pelas professoras como um pré-requisito para a aprendizagem dos alunos. Assim, podemos perceber também que a questão da mudança nos referenciais de realização das práticas pedagógicas

esbarra em concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que os docentes nutrem, além das implicações do desejo do sujeito em efetivá-las.

Elementos pedagógicos como interação, alegria e movimento que poderiam compor o contexto da aprendizagem nas salas de aula de professores que assim procedem, se calam na arbitrariedade da imposição da ordem, do silêncio e da quietude dos corpos e dos desejos dos alunos!

6.1.5 Gestão da sala de aula: “orquestramento” da prática pedagógica

A gestão da sala de aula tem uma centralidade que podemos comparar ao “coração” das práticas pedagógicas, visto que direciona e rege ao mesmo tempo os dois polos do fenômeno educativo escolar: o ensino e a aprendizagem.

Algumas estratégias garantem ao professor uma boa gestão da classe, componente esse de enorme importância para e na organização da prática pedagógica. De um amplo conjunto de estratégias que podem favorecer ao professor uma gestão adequada da classe, nos balizamos pelas referências enunciadas na escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula. Essa opção se deu pela destacada importância que as estratégias nela constantes possuem em relação ao ensino de atenção à diversidade, as quais, de acordo com uma concepção construtivista de ensino e de aprendizagem, atendem satisfatoriamente a práticas de orientação inclusiva.

Relacionamos a seguir essas estratégias a fim de articulá-las no debate dessa seção. Essas estratégias são:

1. os alunos sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas;
2. o professor organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos;
3. no caso de trabalho em equipe, o professor cria condições de aprendizagem que favorecem uma participação ativa de cada um dos membros da equipe;
4. os progressos dos alunos nas diferentes atividades de aprendizagem são registrados nos instrumentos previstos para isto;
5. o relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências;
6. o professor modifica a organização da sala de aula em função das situações de aprendizagem e das necessidades dos alunos;
7. há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos;

8. o material é facilmente acessível;
9. na sala de aula, várias atividades (duas ou mais) se desenvolvem simultaneamente;
10. as produções do aluno são postas à disposição dos demais;
11. ao longo do dia, há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos;
12. cada um dos espaços destinado às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz;
13. o material dedicado ao trabalho individual assim como ao trabalho em pequenos grupos é classificado de maneira sistemática;
14. o professor coloca em ação múltiplos dispositivos da gestão da sala de aula;
15. em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula;
16. os alunos sabem das consequências de não respeitar um planejamento;
17. cada aluno sabe como utilizar sua programação individual; e
18. os alunos sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia.

Essas 18 estratégias, que correlacionam e se apresentam como interdependentes, integrando o que consideramos aqui como referenciais importantes para a prática pedagógica de todo professor, mormente para uma gestão da sala de aula que contemple o atendimento às especificidades dos alunos em suas diferenças individuais.

É oportuno enfatizar que tais estratégias se concretizam no trabalho cotidiano do professor em sala de aula. Na intenção de tornar mais claro o modo como “na prática” pode ser desenvolvido um trabalho pedagógico que envolva essas estratégias da gestão, apresentamos nessa análise alguns procedimentos didáticos que *a priori* podem garantir ao professor essa operacionalização:

- a) utilização de uma rotina definida/sistemática/diária (agenda, calendário anual e mensal, “cartazes de pregas” com os nomes dos meninos e das meninas do grupo da sala de aula;
- b) organização dos espaços da sala e organização dos recursos (disposição dos alunos em círculo ou semicírculo, cantos de atividades com cartazes ou tarjetas de identificação, textualização da sala, exposição dos trabalhos dos alunos, materiais acessíveis aos alunos);
- c) registro (relatório dos comportamentos e aprendizagens dos alunos, portfólio das produções);

- d) regras e combinados da sala (cartazes com regras construídos e acordados com o grupo, retomado a partir do surgimento de necessidades, como, por exemplo, a entrada de um novo aluno no meio do período letivo e/ou revisados em face de novas situações e eventos que se apresentem, como a instauração de conflitos ou de novas demandas do grupo);
- e) diferentes formas de agrupamentos dos alunos para a realização das atividades escolares (individuais, em dupla e em grupos, dependendo dos objetivos da atividade - por níveis e/ou centros de interesse, empatia entre as crianças);
- f) variedade dos métodos de ensino (articulação de propostas de atendimento diferentes aos estilos e ritmos); e
- g) avaliação (individual, coletiva, diagnóstica/interventiva, processual e de produto).

Em relação à gestão da classe, destacamos a rotina como importante eixo organizador para a prática pedagógica, constituindo-se em elemento de impacto para o ensino (eixo agregador de outros procedimentos importantes de serem garantidos no trabalho didático e da aula em si) e para a aprendizagem dos alunos (planejamento intelectual e subsídio a compreensão de noções abstratas).

A rotina é um conjunto de atividades estruturadas desenvolvidas sistematicamente no cotidiano da sala de aula, que visa a uma organização do tempo e das especificidades dessas atividades numa sequência de acontecimentos. Nesse sentido, possibilita a orientação do professor e dos alunos acerca do que vai ser desenvolvido.

A sua exploração tem a função de implicar as crianças na execução do planejamento estabelecido, pela exploração da sua função (uma atitude importante ainda é a escrita compartilhada com as crianças, estratégia recomendada quando os alunos já internalizaram o procedimento). É de suma importância que o aluno se aproprie dos tempos e das atividades a serem realizadas na aula, pois isso possibilita condições de ele monitorar o tempo com base nas atividades desenvolvidas, estabelecendo relação ainda de quantas e quais ainda ocorrerão ao longo do dia.

As professoras da pesquisa passaram a atentar para organizar pedagogicamente sua rotina, incorporando de forma consciente uma sequenciação de atividades e de explorações didáticas antes inexistentes. A rotina adotada foi materializada ou em um cartaz fixo na sala, utilizado pelas professoras Ester, Rebeca e Raquel, ou na escrita diária da agenda no quadro, procedimento adotado pelas professoras Sara, Ana, Ruth e Madalena.

A esse respeito, a professora Ruth tece considerações sobre os benefícios da incorporação de tal estratégia mobilizada pela pesquisa:

Havia também uma falta de um direcionamento melhor no início das aulas. Isso levava os alunos a não saberem o que iriam fazer no período de aula, gerando as tradicionais perguntas dos alunos: o que vamos fazer hoje ou o que vamos fazer agora tia? [...] Eu tive que rever minha prática pedagógica. Eu notei que depois da pesquisa eu comecei a organizar melhor o meu dia de aula. Eu aprendi isso com a pesquisa. Hoje, eu passo a ter a preocupação de chegar, de colocar tudo no quadro o que a gente vai fazer, que antes eu não tinha essa preocupação, entende? Eu tinha lá o meu caderno de planejamento, sabia o que eu ia fazer, mas as minhas crianças ficavam sempre me perguntando: “professora, o que a gente vai fazer agora?” “a gente vai fazer o que?”. Depois de algum tempo eu tive a prática de colocar a agenda no quadro. Simplesmente, eles não faziam mais essa pergunta, eles já sabiam o que iriam fazer. (RUTH, RF).

A rotina colabora para que os alunos possam automonitorar a sequência das atividades vivenciadas, à medida que sabem quantas atividades eles terão de efetuar ao longo do dia. Um aspecto positivo na rotina exposta em cartaz, por exemplo, era o fato de ter a escrita dos tempos didáticos aliada ao apoio da imagem, o que facilitava a leitura das crianças que ainda não dominavam convencionalmente esse conhecimento (rodinha, lanche, leitura, atividade, recreio...). Outros aprendizados importantes na utilização desse recurso para crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente, era a possibilidade de a criança perceber a diferenciação entre escrita e desenho e promover a internalização da estabilidade da escrita no trabalho de leitura incidental, bem como a utilização de estratégias de leitura como inferência ou antecipação baseada na primeira letra das palavras.

Procedimentos como esses indicados são possíveis e necessários para um professor efetivar na gestão da sua sala de aula, notadamente importantes, aliados à promoção de um trabalho alfabetizador. Em se tratando da presença de alunos com deficiência em sala de aula, por exemplo, no caso de uma criança com surdez, esse recurso se potencializa em sua função pelo suporte de escrita/gravura que possui.

Em casos de alunos com deficiência intelectual, esses procedimentos são igualmente válidos por se constituírem importantes recursos de apoio ante a dificuldade de memória, atenção e generalização de conceitos que esses sujeitos podem manifestar.

É válido ao professor explorar essa combinação escrita/gravura na textualização da sala e em todas as demais atividades que possam se utilizar desse recurso em benefício do aluno. No caso da pesquisa aqui relatada, entre as professoras participantes do estudo, vários recursos e procedimentos específicos como esses foram implementados e experimentados nas atividades. Entre estes, destacamos a utilização de fotografias de familiares, do grupo de

amigos, do bairro, textos produzidos pelo grupo, bem como materiais que tinham proximidade com a criança e seu meio, na exploração dos conteúdos, como forma de facilitar sua compreensão.

No caso das professoras que tinham alunas com surdez, Ester e Rebeca, no ano de 2006, as intervenções da pesquisa dirigiram-se para a incorporação de procedimentos importantes na prática dessas professoras: a atenção à entonação e ritmo da fala, em virtude do apoio que essas pessoas fazem da leitura labial para a compreensão da mensagem/ideia, além da exploração de vários recursos didáticos nas aulas (ampliações, caixas de histórias, histórias contadas com objetos surpresas, fantoches⁷¹).

Assim, constatamos que potencializar o ensino por meio da variação dos procedimentos e dos recursos pedagógicos na gestão da sala de aula torna a aula muito mais significativa para todos os alunos. Dentre esses recursos, citamos: confecção de jogos pedagógicos em Linguagem e Matemática, quebra-cabeça e dominó de palavras (palavra/gravura, palavras sílaba inicial/final), silabário, materiais de suporte a contagens aritméticas (material dourado e ábaco). Enfim, o uso desses procedimentos e recursos é recomendado ao trabalho com toda criança, necessários em específico, ao trabalho com crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem mais significativas.

Destacamos que a elaboração/produção de materiais e recursos didáticos destinados a alunos com deficiência foi o aspecto de menor intensidade na prática das professoras. A professora Ester foi a que mais avançou na elaboração desses recursos produzidos especificamente para o seu aluno com deficiência intelectual. As demais utilizavam, em geral, materiais do acervo da biblioteca. No decurso da pesquisa, chegamos a presenciar outras professoras utilizando materiais elaborados pela professora Ester.

Referida professora procedeu, por exemplo, à adaptação do lápis preto e de cores para seu aluno com deficiência intelectual. Quanto ao engrossamento dos lápis, encapou todos com material emborrachado (EVA), para torná-lo mais grosso e melhorar o seu manuseio, em virtude de o aluno apresentar dificuldades na motricidade ampla. A professora usou material emborrachado da mesma cor do lápis, assim, facilitando a identificação rápida das cores pela criança. No início do ano, João não identificava as cores e tinha dificuldades de discriminação.

⁷¹ Quando a criança ainda não domina LIBRAS (caso das crianças da escola pesquisada), além da formação específica necessária a criança e ao professor, a sala pode conter cartazes com alfabeto e palavras significativas aos alunos ou de um texto estudado, transpostos para LIBRAS. É interessante proceder a algumas atividades em que se ensinem essas palavras em Libras à turma toda.

Adapte para ele lápis com borracha de EVA, todos com borracha em suas respectivas cores, as quais ele ainda não sabia. Essa adaptação de materiais tinha o objetivo de facilitar sua escrita e ainda ensinar-lhe as cores. Ainda no aspecto conceitual o João não sabia os numerais, apresentava dificuldades motoras significativas referentes à noção e localização espacial. Por ter tônus muscular hemiplégico, fazendo-se mais marcante as dificuldades nos membros superiores. Essa dificuldade tinha implicações diretas a qualquer atividade que exigisse a utilização de lápis, papel, tesoura, etc., como citamos anteriormente, por isso a importância da adaptação do material. (ESTER, RF)

Essa atitude simples levou a maior autonomia em sala. Era muito comum presenciarmos João se levantando e se deslocando até o armário para prontamente pegar sua latinha decorada contendo seus lápis, quando em alguma atividade que precisasse desse material. Além desse recurso, a professora procedeu à identificação com seu nome dos materiais que ele precisaria utilizar - livros, cadernos e mochila - a fim de facilitar a localização de seus materiais entre os demais materiais dos colegas.

Outro procedimento de Ester foi a confecção de jogos de linguagem para uso das famílias, na estimulação do aluno. As mães ou pessoas que acompanhavam o aluno recebiam esses materiais e orientações de como proceder na intervenção com o aluno. A professora avaliava em um prazo de uma semana/quinze dias os resultados, conversava com as mães e renovava os materiais gradativamente.

A professora Rebeca também decidiu fazer uso de tal parceria com a família, a exemplo de Ester, no segundo semestre de 2006. Assim, para um grupo de alunos que apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, ela confeccionou jogos de linguagem como material específico de estimulação pela família. Percebemos, todavia, que ela não perseverou nessa iniciativa, abandonando o monitoramento da família. Ela não cobrou sistematicamente, não acompanhou os resultados no aluno, nem renovou os materiais periodicamente etc. Assim, ou pelo pequeno empenho das famílias ou pelo pouco investimento da professora no acompanhamento direto dessa iniciativa, nesse caso, não obtivemos os resultados positivos como no caso da professora Ester.

Juntamente ao conjunto das atividades que enumeramos, selecionamos outros procedimentos pedagógicos de base que foram importantes ao trabalho de atenção à diversidade, desenvolvido pelas professoras em sua prática diária, que ocorreram em intensidades diferentes a cada uma:

- a) proceder a comandos iniciais na apresentação das atividades, assegurando-se de que foram compreendidos pelos alunos, além da atitude de lembrá-los e checá-los durante toda a realização da atividade;

- b) averiguar constantemente as compreensões, (iniciais e em processo), dos alunos acerca dos conteúdos abordados, pela oralidade ou pela escrita (monitoramento das progressões das aprendizagens);
- c) proceder à identificação das dificuldades com que os alunos podem lidar quando realizar uma atividade (acompanhamento direto/mediação pedagógica);
- d) informar os alunos acerca de cada mudança de atividade (subsídio ao planejamento e organização intelectual do aluno), entre outros.

Tais procedimentos estão subjacentes ou explicitamente constantes na escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula que utilizamos como balizadora das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. As sugestões de operacionalização na prática que fazemos aqui, se pautam no suporte teórico que legitimam tais estratégias e procedimentos e nos próprios resultados de validação resultante da experiência que tivemos com essas professoras na pesquisa.

Quando esses procedimentos são trabalhados cotidianamente, os alunos incorporam essa rotina de tal forma que o professor obtém uma gestão da sala de aula mais harmoniosa, além de exigir menores esforços para mobilizar a atenção e a participação das crianças, uma vez que estes são condutores dos sujeitos no grupo da classe e na trajetória da aprendizagem.

Este estudo nos mostrou como as estratégias da gestão da sala de aula repercutiram na qualidade das práticas pedagógicas. Entre os ganhos que mais se depreendem na aprendizagem do aluno, esse investimento torna o trabalho em sala de aula menos desgastante emocionalmente e mais prazeroso para todos os sujeitos, professores e alunos.

É notório que práticas pedagógicas interessantes tornam alunos inquietos e dispersos em um grupo envolvido, atento e interessado. Salas de aula que antes assim se caracterizavam, em que havia ausência de estratégias, procedimentos e recursos como esses citados para o direcionamento do trabalho, quando procedidas modificações nas práticas, se transformaram em um grupo mais implicado e coeso. Esse foi o caso das salas da professora Ester, em 2006, e da professora Ruth, em 2007.

As professoras que exploraram o viés de melhorias na gestão da sala perceberam os ganhos em termos de melhoria do desenvolvimento das aulas. Professoras que empreenderam a utilização desses elementos organizadores da prática pedagógica ganharam em termos didáticos na sistematização do trabalho e avançaram na perspectiva de uma melhor gestão da sala de aula para o ensino inclusivo.

Nesse sentido, a prática pedagógica passava a ter uma direção balizada no estabelecimento de uma melhor gestão da sala de aula, efetivação dos tempos didáticos e,

garantia das atividades de rotina que promoviam construções conceituais de base importante a outros conhecimentos mais complexos.

É válido ainda registrar o fato de que nem todas as professoras exploravam essas estratégias em suas potencialidades ou as conduziam adequadamente de imediato. Havia um processo de internalização que demandava o seu aprimoramento em termos de condução. Vários fatores estavam implicados nisso, entre eles a maior segurança das docentes com a utilização e as descobertas que elas faziam em relação as suas habilidades e preferências.

A sistematização e a frequência no uso dessas estratégias é que possibilitavam às professoras a gradativa melhoria na sua utilização, o que culminava no progressivo domínio de seu uso. Essa situação foi ainda reciprocamente influenciada pelo impacto que referida implementação produziu no grupo de alunos. Portanto, o êxito na gestão da sala de aula perfilada na utilização de tais estratégias vai, em parte, ser uma resultante de todas essas variáveis indicadas.

Nesse sentido, trazemos à baila um depoimento da professora Raquel, a qual, quando na experimentação dessas estratégias da gestão, tece a seguinte reflexão:

No meu dia-a-dia fui buscando estratégias escolares e procedimentos didáticos mais adequados para trabalhar com a Lourdes [aluna com síndrome de Down] e com a minha turma toda. Algumas dessas estratégias fracassaram, não surtiam o efeito esperado, outras eu percebia que se adequavam mais, que ela respondia melhor, que ocasionavam melhor envolvimento da aluna e, portanto, cumpriam sua função pedagógica de fazê-la avançar na construção de conhecimentos, da consolidação de novas aprendizagens, fazendo-a avançar no plano do desenvolvimento global. Fui fazendo opções por procedimentos que lhe proporcionassem mais autonomia e interação com o grupo. A cada dia aprendo um pouco mais com ela, observando-a, testando novas estratégias que possam de alguma forma favorecer cada vez mais o seu desenvolvimento social e cognitivo. (RAQUEL, RF).

Ainda no sentido de analisar a implementação de estratégias de gestão da sala de aula, assinalamos que a mais difícil de conseguir com as professoras foi a de “efetivar simultaneamente várias formas de agrupamentos, no âmbito de uma mesma atividade na sala de aula”, ao que se alia a ausência das práticas de “registro do desempenho das crianças”.



Foto 15: Agrupamentos simultâneos dos alunos na sala de aula.

Consideramos que o pouco investimento das professoras nessa estratégia pode ter ocorrido em virtude da maior complexidade desta atividade, em especial, por suas concepções teóricas e práticas sobre ensino e aprendizagem. A concepção de linearidade do ensino e da aprendizagem, já discutida neste estudo, pode justificar essa dificuldade das professoras, além da compreensão de que atividades dessa natureza “desorganizam” o ambiente, estética e disciplinarmente.

Isso ocorreu, provavelmente, pelo fato de as professoras não terem compreendido ainda que a gestão da sala de aula seja um “orquestramento” das interações e das aprendizagens decorrentes nesse contexto, no qual vão se articular as ações do professor em termos de espaço, tempo e interações propostas. Assim, temos como um fator ligado a esse aspecto o tipo de proposição das diversas formas de interação dos alunos nesse ambiente, o que será discutido mais particularmente na seção que trata das interações das crianças com o professor.

Foi notório à pesquisa o fato de que os alunos com deficiência apresentavam avanços no desenvolvimento, na socialização, na linguagem oral e nas aprendizagens escolares⁷². Essa avaliação é realizada pela professora que se pronuncia a seguir:

Eu consigo ver que as mudanças que a minha aluna com deficiência intelectual teve. Quando ela chegou aqui, ela era muito retraída. E hoje, ela conversa, ela fala com os amigos... Eu percebo que ela não consegue decorar o nome de todos, mas tem uns que ela consegue e percebo que ela gosta de

⁷² Essa informação é também confirmada pelos pais dessas crianças, quando analisam os progressos de seus filhos em relação a outras experiências vivenciadas em instituições especializadas.

participar de tudo, ela gosta de fazer as coisas igual ao que outros alunos estão fazendo. (RUTH, GF2).

Outro aspecto para o qual chamamos a atenção é o de que o ensino, necessariamente, não precisa só ocorrer no espaço da sala de aula, pois pode se efetivar em outros ambientes, tornando possível outra proposta interativa do fenômeno estudado, com o aluno e o docente.

Buscar opções de inovação para as suas aulas na tentativa de romper com o processo de ensino-aprendizagem tradicional é explorar também o entorno da escola, a comunidade e suas demais potencialidades. As fotos a seguir mostram aulas de campo que aconteceram no projeto “Alimentação saudável”, quando os alunos implementaram uma horta na escola, a visita à exposição “Miró mirabolante”, na culminância do projeto “Pintores famosos” e a aula em um dos supermercados de Fortaleza.



Foto 16: Preparação da Horta da Escola.



Foto 17: Visita à Exposição “Miró Mirabolante” no Centro de Convenções – Fortaleza/CE



Foto 18: Aula em um supermercado da cidade – Fortaleza/CE.

TABELA 10: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA (PÓS-TESTE) - EIXO GESTÃO DA SALA DE AULA

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Média Estratégia
1. Os alunos sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas.	4	4	1	1	3	3	2	2	2,5
2. O professor organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos	1	4	1	1	4.	4	1	1	2,1
3. No caso de trabalho em equipe, o professor cria condições de aprendizagem que favorecem uma participação ativa de cada um dos membros da equipe.	3	4	1	1	3	3	3	1	2,4
4. Os progressos dos alunos nas diferentes atividades de aprendizagem são registradas nos instrumentos previstos para isto ²	1	1	1	1	1	1	4	1	1,4
5. O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências.	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
6. Há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos.	1	4	3	2	4	4	4	1	2,9
7. Na sala de aula, várias atividades (2 ou mais) se desenvolvem simultaneamente	1	1	1	1	4	2	1	1	1,5
8. O material é facilmente acessível.	2	3	1	1	4	2	3	1	2,1
9. As produções do aluno são postas à disposição dos demais.	1	3	2	1	4	1	4	1	2,1
10. Ao longo do dia há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos.	2	4	2	2	4	4	4	3	3,1
11. Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados.	1	2	3	2	3	4	4	2	2,6
12. Cada um dos espaços destinados às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz.	1	1	1	2	4	4	1	1	1,9
13. O material dedicado ao trabalho individual assim como ao trabalho em pequenos grupos é classificado de maneira sistemática.	1	1	1	1	4	4	1	1	1,8
14. O professor coloca em ação múltiplos dispositivos de gestão da sala de aula	2	4	2	2	3	4	3	1	2,6
15. Cada aluno sabe como utilizar sua programação individual.	1	4	1	2	1	3	1	1	1,8
16. Os alunos sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia.	3	4	1	4	3	1	1	3	2,5
Médias obtidas por professora	1,6	2,8	1,4	1,6	3,1	2,8	2,4	1,4	2,1

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

Observando de uma maneira geral os resultados da tabela anterior, notamos que as estratégias de maiores escores são:

- a) “ao longo do dia há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos”, com média 3,1;
- b) “há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos, com média 2,9;
- c) “os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados” e “o professor coloca em ação múltiplos dispositivos de gestão da sala de aula”, com média 2,6;
- d) “os alunos sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas” e “os alunos sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia”, com média 2,5;

Seguidamente, as estratégias de menores escores foram:

- a) “os progressos dos alunos nas diferentes atividades de aprendizagem são registradas nos instrumentos previstos para isto” com média 1,4;
- b) “o relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências”, com média de 1,0.

Sobre as estratégias de menores escores, destacamos a referida no item b, por se manifestar com frequência “ausente” na prática pedagógica de todas as professoras. Chamamos atenção a ausência de registros das aprendizagens grupais e individuais dos alunos pelas professoras. Ressaltamos que essa circunstância pode ter como razões as concepções sobre avaliação, não ser esse tipo de registro instrumento oficial estabelecido pela rede de ensino de Fortaleza, além da pouca vivência da escrita como experiência reflexiva que essas professoras detinham.

Na consolidação nos resultados da utilização das estratégias pelas professoras, nomeadamente, P2, P5 e P6 (Ruth, Ester e Rebeca), são representantes de maior investimento nas estratégias desse eixo, fato que pode ser constatado pela quantidade de vezes que a frequência “presente” é identificada em suas práticas.

A análise dos resultados desse eixo ganha uma dupla significação neste estudo em virtude de dois aspectos:

- primeiro, pela significativa recorrência da frequência “presente” (30 vezes), no conjunto das 16 estratégias. Em relação às professoras, essas 30 recorrências só não foram identificadas nas práticas das docentes P3, P8 (Maria e Madalena). Para as professoras P1 e P4, a frequência “presente” se manifesta na prática de

cada uma delas, e, no caso das professoras P2, P5, P6, P7 (Ruth, Ester, Rebeca e Raquel), essa recorrência ocorre de cinco a oito vezes. Constatamos, portanto, que a consolidação dessas estratégias pode ser identificada na prática pedagógica de 50% das professoras acompanhadas; e

- segundo, por ser esse o eixo didático que se apresentou como o segundo maior indicador de evolução, quando procedemos à análise entre os resultados obtidos no pós-teste em comparação ao pré-teste (seção seguinte). Essa comparação apresenta a significativa evolução obtida no pós-teste em relação ao pré-teste, revelando em termos percentuais os avanços nesse eixo, quando tomamos o ponto inicial da utilização das estratégias desse eixo. Esse aspecto que será detalhadamente apresentado em tabelas e gráficos disponibilizados especificamente para essas comparações. Esse fato pode ser conferido no detalhamento dos resultados estatístico que realizamos no final desta seção.

Assim, o esforço maior de reconstrução das práticas pedagógicas realizado pelas professoras nos referenciais aqui discutidos compõe um movimento de produção de mudanças que constituíram experiências de ruptura com o modelo da gestão de sala até então predominante.

A esse respeito, consideramos como fatores mobilizadores por excelência de tais mudanças a forma como foi desenvolvido o acompanhamento socioconstrutivistas das ações cotidianas em sala de aula e a formação em contexto, ao que se aliam as demais ações do projeto GAD, particularmente as iniciativas no coletivo da escola.

Além disso, no decorrer do acompanhamento, podemos constatar que, à medida que as professoras davam curso à inserção de novas estratégias na sala de aula, iam percebendo e validando os resultados positivos que obtinham; fato que parecia ensejar uma credibilidade na importância e uma progressiva segurança nessa utilização. Como desdobramentos na operacionalização pedagógica das estratégias, ampliavam-se as formas de condução metodológica, posturas, estratégias e procedimentos pedagógicos a elas concernentes.

6.1.6. Interação com os alunos e entre professores e alunos⁷³

Para retratar a mobilização da pesquisa na promoção de mudança de referenciais da prática pedagógica, palavras-conceitos, como interação, alegria e movimento, passaram a ser

⁷³ Nesta seção, reunimos dois eixos didáticos da escala de observação de práticas pedagógicas de atenção às diferenças na sala de aula em virtude da vinculação entre eles: interação dos alunos e interação professor e alunos.

as grandes metas para a composição dos contextos da aprendizagem do nosso grupo de trabalho da pesquisa⁷⁴, idealizadas desde o planejamento à execução das aulas.

Investimos na reorganização do espaço e nos agrupamentos dos alunos nas salas em que as mesas eram para quatro crianças. A meta era a proposição intencional do professor de tarefas que visassem a colaboração dos alunos no desenvolvimento da atividade. Já nas salas de carteira individuais, a proposta passava da organização em círculo e semicírculo e igualmente na exploração de várias formas de agrupamentos⁷⁵.

Tínhamos, em suma, no início da pesquisa, salas de aula pouco atrativas, sem decoração, impessoal, sem marcas dos alunos nas paredes (cartazes e/ou atividades, produções escritas), espaços completamente “desnudos” de cor e de alegria, de práticas vivas e significativas, de funcionalidade e de ligação com o cotidiano e com o mundo fora da escola.

Em uma sala, por exemplo, cujo trabalho se propõe ser alfabetizador, apesar disso, não há em seu interior livro no alcance das crianças, quase nenhum apelo visual escrito, nenhum brinquedo, tampouco “cantos” de literatura, de arte, de poesia, de motivos que despertem a imaginação. Devemos nos questionar: a organização desse espaço está coerente com o objetivo do trabalho que se propõe ser sede?

A forma como as professoras da pesquisa organizavam o espaço da sala de aula e as limitações de interações possibilitadas aos alunos, quando em nossa chegada à escola, indicava que elas poderiam até querer de fato realizar um bom trabalho com as crianças, porém se tornava difícil realizar um trabalho de qualidade junto às crianças quando em tal circunstância. Na forma como o ambiente era organizado, como aprender com o outro? Como aprender em colaboração? Como interagir com o meio e com o objeto de conhecimento? (VYGOTSKY, 1998).

⁷⁴ Dois grupos de professoras avançaram mais nos estudos e discussões sobre essa temática, e “coincidentalmente” nesses grupos estavam as professoras que mais estratégias e procedimentos nesse sentido inseriram em suas práticas pedagógicas. O grupo que menos avanços nos estudos e discussões teóricas atingiu, em parte pelo próprio ritmo do grupo e pelo investimento pessoal que faziam nas leituras sugeridas, foi o grupo das professoras Sara e Ana. Em alguns momentos do segundo semestre de 2007, a professora Ruth foi convidada para participar das reuniões de estudo desse grupo. Essa estratégia foi utilizada pela pesquisadora como forma de dinamizar mais os momentos de estudo e de tentar contagiar as professoras Sara e Ana com a empolgação que Ruth vinha manifestando em relação às transformações e descobertas que estava vivenciando.

⁷⁵ Em uma das sessões de estudo, assistimos ao vídeo do PROFA “Formando agrupamentos produtivos”. Dos debates produzidos por esse DVD, tivemos a surpresa que as professoras manifestaram ante a descoberta de que, dependendo dos objetivos que se deseja atingir com atividade, os agrupamentos devem privilegiar os níveis mais próximos entre as crianças. Por exemplo: uma criança do nível pré-silábico pouco se beneficiará se colocada junto a um par alfabético. Assim, os níveis conceituais em escrita, como no caso citado, comandam a forma de agrupar as crianças. Nesse caso, o professor não deve deixar de ponderar também as características pessoais, comportamentais e as afinidades entre os alunos na formação desses agrupamentos. Em outras atividades em que os objetivos não são os conflitos sociocognitivos por eminência, os professores podem formar agrupamentos livres de sua orientação.

Pol e Morales (apud ZABALZA, 1998, p. 235) acentuam que a estruturação do espaço e “os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar a criança”. Como assinala Freire (1996), há uma natureza testemunhal; há uma “pedagogicidade” indiscutível na materialidade do espaço; são na maioria das vezes, a perfeita denúncia, mesmo que sutilmente velada, dos objetivos e prioridades das ações das quais são palcos.

No desenvolvimento da pesquisa, a partir das intervenções realizadas, foi possível promover mudanças na organização dos agrupamentos para a dinamização das situações de ensino e de aprendizagem. Como forma de atingir essa intenção, um fator que se apresentou como meio e igualmente como resultado foi a reorganização do espaço da sala com fins de melhor aprendizagem dos alunos.

Assim, estimular a aprendizagem com a utilização de várias formas de agrupamentos de alunos no trabalho cooperativo foi tomado como o caminho intencionalmente estabelecido para favorecer a interação dos alunos e a ativação da zona de desenvolvimento proximal de cada aprendiz (ZDP). Esse conceito explicado por Vygotsky (1998) está na ideia fundamental do papel do outro no desenvolvimento e na aprendizagem humanos, ou seja, refere-se, especificamente, à possibilidade do sujeito de se beneficiar da ação colaboradora do outro, do mediador.

Para Vygotsky (1998), há dois níveis de desenvolvimento, o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial do sujeito. O primeiro refere-se a funções já adquiridas, amadurecidas. Representa o resultado final do desenvolvimento, o que a criança já é capaz de realizar sozinha. Como ressalta o autor, é o desenvolvimento compreendido de forma retrospectiva. No segundo, o nível de desenvolvimento potencial, o desenvolvimento intelectual é caracterizado sob o prisma da prospecção. Constitui-se no conjunto de atividades que a criança pode vir a realizar sozinha ou com a ajuda do outro mais “capaz”. Representam, portanto, os ciclos ou processos que estão ainda começando a se desenvolver ou que se desenvolverão num futuro próximo. São os “brotos” ou “flores do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p.113). Então, a distância entre esses dois níveis é a ZDP, o *locus* de atuação da aprendizagem potencialmente causadora de desenvolvimento.

A organização dos espaços diz, em muito, sobre as relações pessoais e de aprendizagem que ali se passam. A organização da sala de aula é definidora das interações que podem ocorrer entre os alunos e entre professor e alunos, portanto, pode ser um elemento colaborador ou não das situações pedagógicas decorrentes nesse espaço. Espaço aqui é tomado no sentido prioritário de promotor de aprendizagens. Na compreensão de Zabalza

(1998), o espaço escolar tanto influencia professores e alunos como constitui também fator de aprendizagem.

Nesse entendimento, o cenário das salas de aula da escola, em geral, não se apresentava coerente com a natureza e os objetivos do trabalho destinado a contemplar a diversidade dos alunos: até que ponto a organização dos espaços escolares e suas exigências podem acolher e propiciar ações pedagógicas adequadas a todos os seus alunos? Como esse espaço limitante de movimento e de expressividade é viável para as reais necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da infância humana?

É reconhecida, portanto, por este estudo a influência exercida pelo ambiente para o desenvolvimento humano - espaço compreendido como ambiente físico e as interações *nele* e *dele* decorrentes. A organização e exploração do espaço da sala de aula refletiam as concepções que as professoras demonstravam ter sobre a aprendizagem a respeito da criança que aprende e principalmente sobre as práticas que devem ser desenvolvidas para esse fim.

Nesse sentido, o cerne das situações didáticas promovidas por nós, professoras e pesquisadora, se direcionavam prioritariamente a ativar as ZDP nas atividades desenvolvidas na sala de aula. As fotos a seguir registram momentos como esses vivenciados pelas crianças no desenvolvimento das atividades.



Foto 19: Atividade cooperativa/aluno com deficiência intelectual se beneficiando da tutoria



Foto 20: atividade de leitura e escrita (texto fatiado) em que se monta coletivamente o texto distribuído em tarjetas. Nos subgrupos, alunos dos distintos níveis de aprendizagem



Foto 21: agrupamentos simultâneos dos alunos na sala de aula

A perspectiva da interação dos alunos, viabilizada nas diversas formas de agrupamentos, orientava-se para o fato de que, quanto mais estimuladora fosse a situação de aprendizagem, mais os alunos em geral, aqueles com deficiência e outras dificuldades, conseguissem atuar e ter um desempenho satisfatório, beneficiados pela colaboração entre os pares.

Percebemos que quando ofertadas as possibilidades de interagir, de se expressar, de construir, esses alunos conseguiam se afirmar como presença no grupo da classe. Esse fato é

atestado pelas professoras, como é o exemplo de Raquel, quando analisa a interação de sua aluna com síndrome de Down na sala e nas atividades propostas:

a socialização de Lourdes com o grupo da classe não poderia ter sido melhor. As crianças de sala a acolheram com alegria e a perceberam fisicamente como outra qualquer criança. Lourdes interagiu desde o começo muito bem com os colegas, participando dos momentos de rodinha, no qual se expressava livremente sobre os assuntos abordados na aula. Ela sempre se coloca e fala suas opiniões. [...] Comecei a perceber suas respostas em diversos momentos da roda (momento principal onde socializamos os assuntos estudados, conversamos, ouvimos histórias, cantamos, rezamos) e a identificar que Lourdes demonstrava coerência em relação ao assunto. Eu sempre estava estimulando-a a falar: Lourdes demonstra um vocabulário rico em palavras, mesmo algumas sendo pronunciadas com dificuldades.

A perspectiva sociointeracionista, mais especificamente os estudos de Vygotsky e Wallon, é apoio para a ressalva da grande importância do papel que tem o meio na promoção do desenvolvimento infantil. Limitar a atuação da criança sobre o meio é impedir sua atuação sobre o mundo e as interações sociais nele (e dele) decorrentes. Outro argumento que pode ser destacado, ainda, é o fato de que, para Wallon, segundo sua classificação quanto ao nível de desenvolvimento⁷⁶, essas crianças de idades predominantes entre sete e oito anos encontram-se no estágio categorial, o que nos conduz a afirmar que, segundo nossos estudos sobre a produção desse teórico, “os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior”, assim “imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo” (GALVÃO, 1999, p. 44).

As implicações dessa interpretação subsidiam a relação entre movimento e desenvolvimento (surgimento das condutas inteligentes), têm um peso importante em se tratando de práticas pedagógicas voltadas para inclusão de alunos com deficiência intelectual, por exemplo. Assim, em se tratando de crianças com esse comprometimento ou de outra ordem que repercuta nas dificuldades de aprendizagem e de compreensões mais sérias, esse construto teórico pode ser um valioso trunfo, pois exige a adequação das práticas pedagógicas

⁷⁶ Wallon não propõe um sistema no qual se dispõem, de forma arrumada, etapas e processos da evolução psíquica. Pelo contrário, para tratar do processo de desenvolvimento de uma perspectiva abrangente, realiza um movimento de um campo a outro da atividade infantil e entre as várias etapas que compõem o desenvolvimento. O desenvolvimento é entendido como socialização progressiva e individualização crescente, isso quer dizer que o desenvolvimento é como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

em relação a atuação do indivíduo no meio como suporte para a constituição cognitiva (ou elementos de metacognição⁷⁷).

Nesse cenário da prática das professoras, em que, além da diversidade como princípio de todo agrupamento humano, se tem inserida uma criança com deficiência intelectual, temos na forma como geralmente está organizada a rotina escolar um fator primeiro que pode se estabelecer como dificultador/inibidor da aprendizagem desse aluno.

Quando professores não se dão conta das implicações pedagógicas concernentes à forma de organização do espaço de sala de aula, por consequência, negligenciam na atenção as necessidades que as crianças sentem de movimento e de socialização, de respeito aos seus ritmos individuais e, assim, portanto, não atendem as suas peculiaridades.

Com efeito, se faz *mister* que novas estratégias de regulamentação da convivência educacional sejam estabelecidas mediante a efetivação de espaços de liberdade de expressão, de movimento, de interações, de convívio intencionalmente propostas pelo professor ao seu grupo de sala de aula. Vale alertar para o fato de que essa interação é necessária de se estabelecer para que haja o conhecimento, entretanto deve ser compreendida como ultrapassando o simples movimento físico. O movimento se constitui como um suporte importante para expressão do pensamento, já que o pensamento infantil se projeta no ato motor. Na interpretação da teoria walloniana, contenções e impossibilidades de movimento trazem consequências prejudiciais não só na dimensão da motricidade, mas, principalmente, na limitação de exercitar a capacidade de pensar.

Nesse sentido, aliamos a essa reflexão outras explorações que realizamos em sala de aula durante a pesquisa e que muito beneficiaram crianças com algum tipo de deficiência - uma delas foi “tutoria”. A figura do tutor foi conceituada por Bruner⁷⁸ (apud PERRAUDAU, 2009) com suporte na função de apoio que se estabelece no “empreendimento de colaboração pelo qual se ajuda a criança a se desenvolver”.

⁷⁷ Para Flavell, primeiro estudioso a definir esse conceito, “a metacognição refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, de seus produtos e de tudo que está relacionado a isso, como, por exemplo, as propriedades pertinentes para a aprendizagem de informações ou de dados” (apud PERRAUDAU, 2009, p. 66). A metacognição compõem-se de duas categorias “os conhecimentos metacognitivos e as condições de aprendizagem e de resolução de tarefas”.

⁷⁸ Segundo Bruner, as seis funções da tutoria definidas por seus estudos são: o envolvimento do sujeito na tarefa, em que o tutor deve suscitar o interesse e a motivação no aluno; a redução da dificuldade visa a eliminar os obstáculos não necessários à aprendizagem, com o risco de torná-la artificialmente difícil; a sustentação da orientação ou o ato de chamar a atenção para o objetivo da tarefa e para os objetivos menores que levam a ele; a sinalização das características servem para dar as informações complementares úteis à realização da tarefa; o controle da frustração visa a manter o interesse e a motivação que podem diminuir em função das dificuldades encontradas pelo aluno; e a demonstração é a retomada, pelo professor, do que o aluno disse para produzir uma execução.

A tutoria no sentido bruneriano é “um apoio marcado pela presença ativa do adulto ao lado do aluno quando da realização de sua tarefa” (p. 208). É preciso destacar que a tutoria se faz pertinente na potencialidade de explorar os benefícios do apoio e da colaboração do outro sobre as aprendizagens humanas. Assim, ela é geradora de autonomia e não de dependência.

Apoiando-nos na sistematização de Perraudau (idem) na conceituação da tutoria exercida pelo professor, adaptamos seu construto teórico para exploração da tutoria não somente pela figura do docente, mas também por colegas de classe. Essa estratégia de tutoria entre pares pode ser explorada pelas professoras com a finalidade de a criança com deficiência ou dificuldades se beneficiar desse apoio, como condição necessária à sua autonomia.

Tivemos na escola dois tipos de exploração dessas tutorias validadas nas salas das professoras (especificamente pelas professoras Rebeca, Ester, Raquel e Ruth): as ocorridas como manifestações espontâneas do grupo em relação à criança com deficiência da sala de aula, que ocorriam sem a intervenção da professora, em que as crianças, por si, se colocavam à disposição para colaborar com o aluno que precisava mais de algum tipo de ajuda, principalmente pela presença de uma deficiência; ou aquelas indicadas pelas professoras a partir da identificação dos alunos que poderiam exercer essa atuação junto aos colegas.

No caso dos alunos que tinham deficiência e cujas repercussões se manifestavam em limitações motoras, como ocorre com João, ou Helena, Luiza e Terezinha, com dificuldades de ordem sensorial (alunas com surdez), presenciamos com facilidade dentro dos grupos de classe a iniciativa espontânea de colegas interessados a se fazerem tutores dessas crianças. Algumas mais próximas por afinidades ou por características pessoais de solidariedade e de colaboração se lançavam prontamente a essa tarefa.

Um professor é capaz de perceber essas crianças potencialmente tutoras, rapidamente, no mais breve convívio com o grupo de sala de aula. Assim, ele pode fazer uso intencionalmente dessas situações de tutoria. A exploração didática da tutoria traz benefícios para todas as partes envolvidas e não só para a criança com deficiência, como é mais comum as pessoas pensarem.

O professor, entretanto, deve ter cuidados com a concepção que subjaz ao uso desse recurso, pois, apesar do surgimento espontâneo desse tutor-criança em potencial, no grupo, e de termos comprovado sua implicação benéfica como apoio à inclusão dessas crianças, o professor deve estar atento para mediar sempre essa relação de tutoria e intervir quando essa ajuda não for de fato necessária.

Os cuidados do professor devem atentar para o monitoramento, para que a tutoria não evite o aluno com deficiência deixar de se deparar com atividades desafiadoras, afinal, são estas que provocam o desequilíbrio (promotoras do processo de desequilíbrio), pois segundo Piaget, é nessa circunstância que ocorre a aprendizagem.

A professora Ester, por exemplo, detalha no registro reflexivo⁷⁹ como a perspectiva da cooperação e o sentido que deu à tutoria, teve um valor pedagógico para o seu trabalho e para seu grupo de classe. Referida professora destaca a relação benéfica estabelecida na situação de trocas, na capacidade de dar e receber ocorrida na interação dos sujeitos.

Sabemos que todos têm um papel significativo enquanto aprendiz e quando o processo de aprendizagem chega, é diferente para cada criança. Por esta razão, se inseriram os agrupamentos em sala, porque além do ambiente possuir uma organização diferente no espaço, conforme a aula explanada, as crianças mais desenvoltas tinham oportunidades de ajudar os outros colegas, tornando-se tutores, sem perceber que com essa ajuda, sua aprendizagem se reafirmava na medida em que repassavam os conteúdos. [...] A organização nesta perspectiva de trabalho, apoiada na concepção construtivista, foi indispensável para a sala de aula, onde os alunos mediados pela professora eram responsáveis pela elaboração do seu conhecimento. Sabemos que todos têm um papel significativo enquanto aprendiz e quando o processo de aprendizagem chega, é diferente para cada criança. Por esta razão, se inseriram os agrupamentos em sala, porque além do ambiente possuir uma organização diferente no espaço, conforme a aula explanada, as crianças mais desenvoltas têm oportunidades de ajudar os outros colegas, tornando-se tutores, sem perceber que com essa ajuda, sua aprendizagem se reafirmava na medida em que repassavam os conteúdos. (ESTER, RF).

Em face da apresentação mais descritiva que tecemos sobre as práticas nesse eixo didático, explicitamos na tabela a consolidação dos investimentos das professoras como forma de traçarmos um perfil dos resultados como “produto” dos investimentos nos dois itens discutidos nessa seção (interação entre alunos e entre professor e alunos). Para tal organização de dados, nos apoiamos na 2ª aplicação da escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula.

⁷⁹ Alegramo-nos em comunicar que os avanços da professora Ester se faziam perceber no salto qualitativo de suas reflexões e na sistematização de sua prática; atividades de um potencial criativo muito grande. Ela passou a se dedicar à sua atuação docente e ao seu aprimoramento profissional. No ano de 2006, a professora decide fazer especialização em Arte-Educação em uma faculdade da rede particular de ensino superior da cidade e sua monografia de conclusão de curso vai versar sobre “Práticas pedagógicas diferenciadas e inclusão de alunos com deficiência intelectual: proposições renovadas que potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos”. Muito das reflexões, sistematizações e registros reflexivos por ela realizados no nosso estudo se consolidam nesse trabalho monográfico.

TABELA 11: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA (PÓS-TESTE) - EIXO INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Total
15 ^A . Os alunos trabalham em cooperação sob a supervisão do professor. (O) (a)	3	4	1	1	4	3	3	1	2,5
4 ^C . Os alunos se ajudam em suas atividades. (O) (a)	3	4	2	2	4	3	3	3	3,0
14 ^C . O professor utiliza interação entre os alunos como elemento de aprendizagem dos mesmos. (O) (a)	3	4	1	2	3	3	4	3	2,9
16 ^C . O professor encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem. (O) (a)	3	4	1	2	3	3	3	2	2,6
20 ^C . 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 sócio-cognitivo e não estritamente relacional. (O) (a)	1	2	3	1	2	2	3	1	1,9
21 ^D . O professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos. (O) (a)	3	4	1	2	4	3	3	1	2,6
MÉDIA PERCENTUAL DAS PROFESSORAS	2,0	3,7	1,5	1,7	3,3	2,8	2,4	1,8	2,6

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

Conforme podemos verificar no quadro exposto, se compararmos as estratégias entre si, percebemos aquelas que tiveram maior e menor realização pelas professoras. Assim, tomando o conjunto das professoras no uso das estratégias, constatamos que as mais implementadas foram respectivamente:

- a) “os alunos se ajudam em suas atividades”, com média 3,0;
- b) “o professor utiliza interação entre os alunos como elemento de aprendizagem dos mesmos”, com média 2,9;
- c) “o professor encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem” e “o professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos”, ambas com média 2,6; e
- d) “os alunos trabalham em cooperação sob a supervisão do professor”, com média 2,5.

Em prosseguimento, a estratégia que menor pontuação obteve foi “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”, com média 1,9.

Observamos ainda pela exposição na tabela que, em relação à estratégia “os alunos se ajudam em suas atividades”, nenhuma professora obteve a frequência “ausente” em suas práticas pedagógicas.

Os resultados revelados nas médias que expressam a frequência com que são utilizadas as estratégias desse eixo mostram que três professoras P3, P4 e P8 (Sara, Maria e Madalena), com médias entre 1,5 e 1,8, ainda investem pouco na implementação de situações didáticas que viabilizem maior interação dos alunos.

Chamamos a atenção aqui, para o fato de que as professoras de melhores médias são P2, P5 e P6 (Ruth, Ester e Rebeca), com médias variando entre 2,8 a 3,7. As professoras P2 e P7 (Ana e Raquel) nesse eixo exibem escores de 2,0 e 2,4, respectivamente.

Uma importante constatação que partilhamos aqui é o fato do significativo percentual de avanço no domínio desse eixo, quando comparamos as médias do pós-teste com o pré-teste (seção seguinte); na análise estatística, quando, nessa comparação de aplicação de escalas se mostra como o esse eixo didático onde mais avanços foram percebidos em termos de evolução em relação ao ponto inicial. Esse fato evidencia que podemos acreditar em uma evolução no percurso de internalização de tais estratégias pelas professoras, transpostas em sua ação cotidiana na sala de aula.

Diante dessa exposição, como conclusão mais geral, temos o fato de que sobre esse eixo ocorreram significativos investimentos pessoais das professoras no sentido de atender a tais estratégias explicitadas.

Agora, no tocante à interação professor e alunos, a tabela a seguir que disponibilizamos se presta a proceder à explanação semelhante àquela realizada no item anterior.

TABELA 12: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - EIXO DIDÁTICO INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Média estrat.
11 ^A . O professor utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar as concepções e representações dos alunos. (O) (a)	2	3	2	1	4	2	4	2	2,5
5 ^B . O professor se interessa pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno, ele se apresenta como um recurso disponível. (O) (a)	1	2	2	1	3	4	4	3	2,5
12 ^B . O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos. (O) (a)	4	4	4	4	4	4	4	3	3,9
11 ^D . O professor explica claramente suas expectativas aos alunos. (O) (a)	2	4	2	2	4	4	4	2	3,0
MÉDIA PERCENTUAL DAS PROFESSORAS	2,3	3,3	2,5	2,0	3,8	3,5	4,0	2,5	3,0

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

Evidencia-se claramente que, pela simples visualização dos dados, temos no eixo didático “interação professor e alunos” médias situadas no intervalo de 2,3 a 4,0. Destacamos que esse é o único eixo em que uma das professoras (P7 – Raquel) atende ao conjunto das estratégias desse eixo, obtendo o escore máximo de frequência. Nas estratégias entre si e suas médias de manifestação em relação às suas utilizações pelo conjunto das professoras, obtemos escores elevados, situados no intervalo de 3,9 a 2,5.

Notemos que a estratégia 12^B “O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos” se apresenta com o maior nível de frequência, pois, sete professoras manifestam a média de frequência quatro, ou seja, “presente”, e uma professora com média de frequência três, referindo-se à utilização “parcialmente” dessa estratégia.

Comparando as médias desse eixo com a os resultados das aplicações do pré-teste, (seção seguinte), constatamos um pequeno avanço no que se refere à implementação desse eixo na prática pedagógica. Isso se justifica pelo fato de no pré-teste constatarmos que as professoras já se utilizavam com certa atenção das estratégias. Dessa forma, ocorria a manutenção e o aprimoramento dessas estratégias na prática pedagógica, fato que provavelmente nos permite afirmar que as aprendizagens, uma vez internalizadas, se tornam usuais e passam a ser empregadas com maior desenvoltura na prática pedagógica. Assinalamos que esse avanço, independentemente de sua amplitude, é por nós compreendido como significativo.

6.1.7 Avaliação: a culminância do processo

Os professores, em geral, da escola pesquisada, concebiam a avaliação desvinculada do processo de ensino. As concepções dos professores e, por conseguinte, as exigências pedagógicas realizadas eram orientadas em exclusivo para uma idéia de que a aprendizagem acontece num mesmo tempo, sob a mesma orientação, nas mesmas condições de produção e de avaliação e, que assim as práticas avaliativas se revelavam uniformes/massificantes para todos os alunos. Para essas professoras, avaliar parecia se sustentar na simples atitude de aferir notas e índices quantitativos a fim de verificar se aluno aprendeu ou não. Elas não conseguiam entender que podiam e deviam avaliar no momento em que as crianças estavam produzindo as diversas atividades propostas e/ou pensando sobre elas.

Hoffmann (2008) compreende que a avaliação deve ser entendida em alguns pressupostos básicos que lhe dão fundamento para expressão na prática cotidiana do ensino. A autora relata não concordar com práticas avaliativas semelhantes às desenvolvidas pelas professoras da pesquisa.

Ainda permanece, entretanto, uma grande lacuna entre o discurso teórico, preconizado pelas novas descobertas e pesquisas científicas e a prática pedagógica predominante na maioria das instituições escolares. Infelizmente esse marco ainda não foi totalmente suficiente para suplantar, em definitivo, a ruptura com práticas avaliativas tão contraditórias ao que se tem cientificamente anunciado pelas pesquisas e conhecimentos mais atuais.

A problematização acerca da avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos é aqui entendida como um dos entraves dentro do sistema atual das práticas pedagógicas na maioria das escolas. Teorias mais recentes (HOFFMANN, 1995), produzidas em torno dessa temática, apontam para o fato de que essa etapa do ensino-aprendizagem não se centra no papel autoritário, fechado, a que notoriamente se veio associando ao longo dos tempos; nessa perspectiva, sob o crivo de um professor dono da “verdade absoluta”, que transmite conteúdos e posteriormente os julga.

Hoje, o compromisso maior é avaliar, mas para refletir sobre as aquisições, diagnosticar e planejar intervenções e situações didáticas com base em uma realidade concreta, com o fim último de fomentar também uma reflexão sobre a prática cotidiana do ato de educar, que deve ser entendido como participativo, contínuo, permanente e dinâmico. Tais pressupostos passam a integrar a literatura contemporânea com uma crescente expansão teórica, à luz das explicitações sobre a gênese e o percurso do processo de aprendizagem.

A pesquisadora brasileira Weisz (2000, p. 11) faz inferências sobre as dificuldades que professores apresentam para analisar qualitativamente as aprendizagens de seus alunos. A autora compartilha uma experiência particular em que essa dificuldade emerge como conclusões de seus estudos: “foi possível analisar um fenômeno de que tínhamos notícia, mas que nunca havia sido empiricamente verificado, e principalmente, nunca tinha sido quantificado: os professores têm dificuldade de reconhecer quanto seus alunos aprenderam [...]”.

O fenômeno ora descrito foi revelado de forma semelhante pelas professoras do nosso estudo, quando, igualmente, identificamos que elas não tinham muita clareza dos avanços dos seus alunos, tampouco do que eles já sabiam ou não em termos de construção conceitual. Era comum classificá-los de maneira geral apenas, aqueles que já estavam alfabetizados, portanto, sabiam ler ou aqueles que não sabiam, sem, contudo, conhecerem as particularidades de cada aluno nesse processo.

Desde o início da pesquisa, havíamos identificado essa dificuldade ligada à avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre as professoras.

Algo que realmente eu nunca tinha feito em minha sala de aula e só fiz a partir da pesquisa foi fazer os registros com as avaliações sobre os meus alunos. Eu me questionava como fazer, como avaliar os meus alunos? Eu tenho mais de trinta alunos dentro de uma sala de aula, então como fazer isso, né? E foi uma dica dela, bem simples, selecionar três ou quatro alunos para observar mais de perto todo dia e registrar minhas observações. Fazer da turma toda e de alguns mais em particular. Ao final de um mês eu tinha o geral e de cada aluno da minha turma. Isso teve um efeito bem grande e, no final de um mês eu já posso pegar o meu caderno e ver, fazer aquela avaliação da minha turma. Não se faz uma avaliação de todos os alunos de uma vez só, em um único dia, até mesmo por que eu não teria condições, né? Então, a partir dessas informações, desses esclarecimentos da pesquisa em relação as nossas práticas, realmente agente vem trazendo essas mudanças para a sala de aula e isso vem refletindo no comportamento dos alunos e no nosso também. (MARIA, GF2).

Apesar da fala de a professora referendar certa tomada de consciência para essa dificuldade exposta em suas práticas, isso era ínfimo diante do conjunto de professoras.

A constatação era a de que os estudos que realizamos, nem todas as ações desenvolvidas na escola, se mostravam suficientes para que as professoras internalizassem tais preocupações e realizassem as práticas avaliativas integradas as suas práticas pedagógicas cotidianas.

Particularmente, em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, as dificuldades em realizar avaliações sistemáticas e que de fato traçassem um perfil dos alunos, revelando o nível de leitura e de escrita em que eles se encontravam, se

constituíam no maior problema que deparamos, tanto para o ensino quanto para as práticas avaliativas aqui enfocadas.

Esse problema se dimensionava em agravamento, uma vez que essas professoras não dominavam conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita e estudos mais atuais da área. Tais conhecimentos seriam elementos orientadores importantíssimos para a compreensão dos professores sobre os percursos e características das aprendizagens das crianças nessa aquisição.

É difícil compreender como poderiam ocorrer um ensino efetivo e práticas avaliativas sob os pressupostos aqui defendidos, sem que os professores tivessem essa base de conhecimento. Não sem razão, as práticas alfabetizadoras implementadas 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. Baseados nessa lógica acreditavam alguns professores que primeiro se aprende a ler e a escrever, para em seguida aprender seus usos nas práticas sociais.

Assim, a ausência de uma prática avaliativa séria e comprometida com a progressão das aprendizagens dos alunos se constituía como uma fragilidade entre o coletivo de professores da escola.

Fazer uma avaliação com os alunos, dessas que vocês nos mostraram? A gente fazia aquelas de provas. Aí eu passei a fazer também a que vocês sugeriram. No final de um mês, eu pude notar, ver o que meus alunos aprenderam. Eu fui fazendo o registro. As mudanças vão se refletindo (REBECA, GF2).

A professora Ruth também contribui com essa reflexão, quando analisa a noção de que muitos eram os problemas relacionados a essa questão na escola, chegando a confessar que ela atribuía tão pouca atenção ao acompanhamento diário das aprendizagens dos alunos que sequer as produções escolares cotidianas deles eram consideradas por ela. A fala da professora Ruth é motivada em uma sessão de análise de práticas, no acompanhamento, na qual ela fora solicitada a escolher alguns indicadores da escala como metas a serem investidas. Ao se deparar com o conjunto de indicadores, Ruth faz a seguinte consideração: “na minha prática anterior [antes do acompanhamento da pesquisa], na maioria das vezes, as atividades eram apenas corrigidas e entregues aos alunos sem uma análise de seus erros ou acertos”.

Essa circunstância comum à prática das professoras, e que se coletiviza na fala da professora Ruth, nos indica o quanto as aprendizagens consolidadas não eram tomadas como

ponto inicial de novas intervenções, nem aproveitadas como material fundante para gerir a progressão dos alunos.

Muitas foram as dificuldades para a efetivação de uma ação avaliativa que diagnosticasse etapas, percursos e peculiaridades das crianças. Percebíamos, no dia a dia, que essa dimensão não era contemplada e não conseguíamos conceber iniciativas para fomentar práticas pedagógicas sem essa base de compreensão: avaliações processuais de caráter diagnóstico, mediador e formativo, aliado à avaliação formal como “produto”.

Por esses motivos, o grupo GAD decidiu promover discussões mais sistematizadas sobre práticas avaliativas, além de organizar uma ação coletiva diagnóstica dos alunos da escola como um todo, subsidiando os professores nessa iniciativa. Em virtude de tais constatações, foi desenvolvido o projeto de “avaliação em leitura e escrita”, que iniciou um trabalho sistemático, organizado sob a forma de oficinas, teórico- práticas, que culminou na elaboração de um material didático de orientação para as professoras avaliarem o nível de aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos.

Ocorreram ainda como ações desse projeto oficinas e estudos, com o objetivo de subsidiar também práticas pedagógicas de alfabetização na perspectiva do letramento, uma demanda urgente dos professores da escola e de seus alunos. Assim, fomentaríamos discussões sobre o embasamento teórico a respeito da temática e apresentação de propostas de atividades que contemplassem o trabalho em sala de aula com vivências de práticas sociais de leitura e escrita.

No tocante à linguagem escrita, foram desenvolvidos estudos sobre a psicogênese da escrita e acerca da estruturação de intervenções em sala de aula destinados ao avanço de cada aluno em seu respectivo nível.

Essa ação teve caráter coletivo, inclusive com o apoio da gestão da instituição, que se empenhou ao máximo para efetivar esses momentos sob a condução de toda a equipe do grupo GAD e do envolvimento de todas as professoras da escola. Assim, todos os alunos da escola foram avaliados e posteriormente os resultados dos testes diagnósticos em leitura e escrita foram analisados, categorizados e registrados em instrumentos específicos elaborados pelo grupo de pesquisa⁸⁰.

⁸⁰ Essa sistematização teve como produto a elaboração de um material avaliativo, que consta de um *kit* pedagógico organizado em uma caixa de madeira, que contém peças com as unidades linguísticas (textos, frases, palavras e letras) e outros símbolos gráficos utilizados na avaliação da leitura e da escrita. O material também apresenta um livro, cujo objetivo é oferecer subsídios para a avaliação da leitura e da escrita de alunos da educação infantil e do ensino fundamental. A descrição de cada atividade avaliativa inclui, além do objetivo, a indicação do nível psicogenético da linguagem escrita do aluno, bem como os procedimentos que orientam sua aplicação e a sugestão de registro dos resultados. As atividades avaliativas apresentadas neste livro pretendem

Esse projeto se desenvolveu em três etapas: realização de oficinas, visando a discutir a avaliação em leitura, oficinas de aplicação de atividades de avaliação realizadas com os alunos da escola em colaboração entre os pesquisadores e as professoras da escola e finalmente oficinas para análise do material recolhido pelas professoras na avaliação que elas fizeram em sala de aula de todos os seus alunos.

Além dos momentos de estudos, foram realizados encontros simultâneos com professores e alunos para a aplicação de atividades avaliativas com o intuito de reunir conhecimento dos níveis de leitura e de escritas destes.



Foto 22: ação avaliativa em leitura e escrita⁸¹

orientar o professor na compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos, favorecendo a reflexão sobre propostas de intervenção a serem desenvolvidas, para que seu trabalho alcance o objetivo de formar leitores e escritores competentes. Este material pedagógico já foi testado em mais 32 escolas da rede municipal de Fortaleza durante o ano 2008, além da validação pelos professores da escola da pesquisa. Nessa ação avaliativa dos alunos realizada em colaboração com os professores, novas reflexões e revisões foram efetuadas antes que o mesmo fosse encaminhado para publicação sob o título de “Avaliação em Leitura e Escrita: uma abordagem psicogenética”.

⁸¹ Grupo de professoras da escola e uma das pesquisadoras do grupo GAD aplicando avaliação em leitura de dois alunos da escola. Mais ao fundo da sala, outro grupo de professoras igualmente acompanhada de outra pesquisadora. Essa ação representada na foto ocorreu simultaneamente com todas as professoras da escola.



Foto 23: Ação avaliativa dos alunos da escola (categorização, análise e registros das avaliações)

A ação diagnóstica dos alunos da escola demandou muito tempo e muitos esforços no sentido de sua realização. As mudanças mais efetivas no tocante às estratégias de avaliação das aprendizagens dos alunos só iniciaram em suas repercussões após tal ação coletiva do grupo GAD. Apesar dos investimentos feitos nas estratégias referendadas pela escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula, notávamos os avanços ocorrendo em uma ou em outra professora, com muitos esforços da intervenção, todavia, eles não se apresentavam com muita consistência na ação cotidiana.

TABELA 13: RESULTADOS DA CONSOLIDAÇÃO DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - EIXO DIDÁTICO AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

PROFESSORAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Média Estrat.
Professor observa o aluno e o questiona acerca do procedimento de sua aprendizagem.	1	2	2	1	1	3	3	3	2,0
2 ^B . O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problema. (O) (a)	1	2	2	1	2	2	1	1	1,5
16 ^B . O professor assegura que o relatório de aprendizagem expressa a aplicação pelo aluno de suas competências nos diferentes contextos, sobretudo na vida cotidiana. (O) (a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
15 ^C . Durante o dia, há períodos previstos a fim de permitir a cada um dos alunos avaliar seu procedimento de aprendizagem. (O) (a)	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
19 ^D . Existem momentos nos quais são avaliados a compreensão e o sentido que os alunos atribuem as atividades programadas. (O) (a)	1	3	3	1	2	1	1	1	1,4
MÉDIA OBTIDA PELAS PROFESSORAS	1,0	1,8	1,8	1,0	1,4	1,6	1,4	1,4	1,4

Legenda: 1 – ausente; 2 – pouco; 3 - parcialmente; 4 – presente.

De acordo com a tabela anterior, podemos constatar que o eixo didático “avaliação” se apresentou como o de menor investimento realizado na prática pedagógica de todas as professoras, visto que as médias de frequência oscilam num pequeno intervalo de 1,0 a 1,8. As médias expressas nesse eixo representam as mais baixas pontuações da aplicação da escala, em suas duas utilizações (pré-teste e pós-teste). Essa constatação assevera as observações por nós realizadas, quando verificamos as diversas fragilidades e equívocos nas concepções e práticas avaliativas no coletivo das professoras da escola.

Dessa forma, para esse eixo, tivemos a menor média de avanço, quando relacionamos os resultados da aplicação da escala, no pós-teste, em comparação ao pré-teste. As estratégias que compõem esse eixo não apresentam avanços significativos, expressos nem como resultados finais, nem em termos processuais, ou seja, em relação ao ponto inicial em que se apresentavam as práticas pedagógicas.

Esses dados expressam a histórica lacuna evidenciada em pesquisas (HOFFMANN, 2008) que revelam as dificuldades e distorções nas escolas de todo o País nessa área. Tais investigações eclodem na década de 90 no Brasil, expressando pungentes críticas aos modelos avaliativos classificatórios adotados, consolidando uma ruptura de concepções e práticas avaliativas.

Nessa perspectiva, se faz necessário despertar uma consciência político-pedagógica dos educadores, capaz de provocar um olhar cada vez mais crítico. Aos formadores, indica a necessidade de orientações para transformar essa prática, provocando professores a refletir e analisar seu cotidiano, visando à ampliação das perspectivas da avaliação. O ponto de ancoragem dessa necessidade se expõe como pilares essenciais para a educação e crucial na formação dos professores.

Concluimos que apesar de os resultados que emergiram neste estudo não terem se configurado como expressivos, acreditamos que, por meio dessa experiência, delinearam-se pequenas inquietações e dúvidas nas professoras sobre os modos como operavam até então. Dessa forma, provocamos no confronto com o vivido, novas possibilidades de se fazer práticas avaliativas diagnósticas e mediadoras.

De posse das informações tratadas nesta seção e ainda na mesma compreensão de analisar de forma mais ampla o movimento da mudança de práticas pedagógicas das professoras envolvidas, organizamos no item seguinte, uma apreciação mais focalizada de alguns elementos dessa experiência, em termos de ponto inicial e final das práticas por elas realizadas. Assim, podemos verificar, em um panorama mais geral, como ocorreu a evolução das práticas pedagógicas das professoras deste estudo.

7 ANÁLISE ESTATÍSTICA DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA

Nesse item, procederemos a apresentação dos resultados obtidos pela aplicação da escala, especificamente, por meio do tratamento estatístico realizado. Como anunciamos anteriormente, a escala foi um instrumento de coleta aplicado em dois momentos da pesquisa de campo. A primeira aplicação (pré-teste, 2007) teve como objetivo conhecer o ponto inicial das práticas pedagógicas das professoras em relação ao atendimento as diferenças. E a segunda (pós-teste, 2007), verificar como se apresentava essas práticas, após a ação de acompanhamento socioconstrutivista desenvolvido. Assim, o acompanhamento socioconstrutivista (e as diversas ações nele concernentes) foi o intervalo que separou as duas aplicações desse instrumento.

Essa escala teve aplicação realizada pela **pesquisadora, por um observador externo e pelas próprias professoras como autoavaliação**, como pré-teste (fase inicial do trabalho de acompanhamento socioconstrutivista) e como pós-teste (fase final), ou seja, em momentos distintos de utilização.

O tratamento estatístico dos dados apresentou médias aritméticas simples e várias correlações possíveis entre as aplicações feitas desse instrumento. Assim, podemos interrelacionar na análise os resultados da pesquisadora, do observador externo e da autoavaliação das professoras, nas duas situações de aplicações (pré-teste e pós-teste), além procedermos a diversas comparações entre os elementos internos da escala (dimensões, estratégias e eixos didáticos).

Relembramos que, nas seções anteriores (4 e 5), realizamos as análises qualitativas dos resultados da pesquisa. Essas reflexões de caráter qualitativo tecidas nas seções anteriores são aqui ampliadas pela apreciação estatística que realizaremos. Elas explicitam, ainda, em que medida se expressou o investimento das professoras no atendimento ao conjunto de estratégias que compõem a escala, organizadas nas quatro dimensões e reagrupadas sob os oito eixos didáticos.

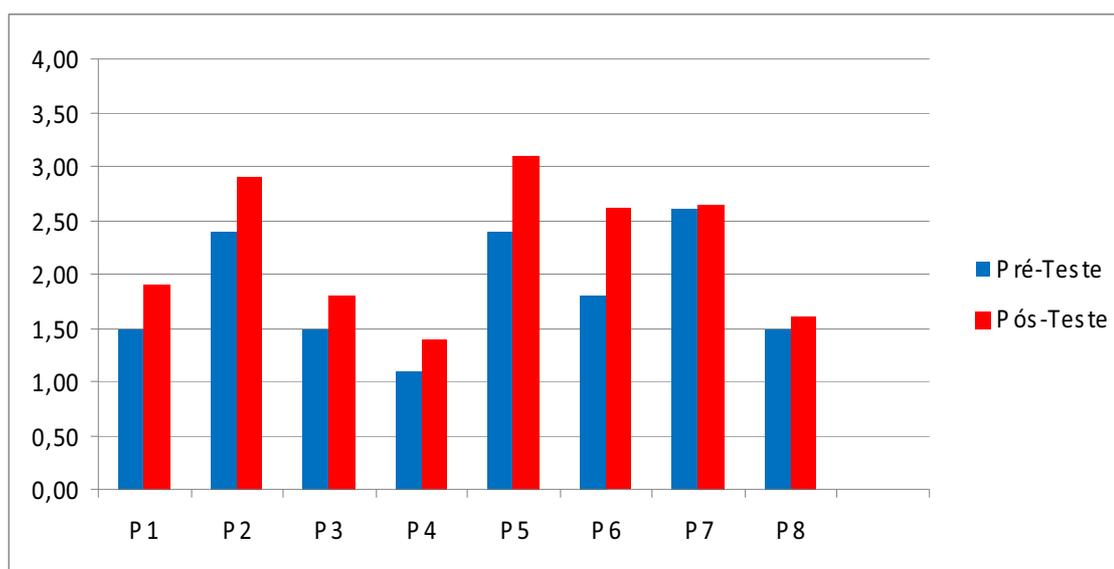
Nessa seção, reuniremos todos os resultados obtidos pelos sujeitos que aplicaram a escala (pesquisadora, observador externo e professoras), considerando o pré-teste e pós-teste. Na análise comparativa desses resultados, apresentamos médias aritméticas simples, como medidas de tendência central, apoiadas nos valores de desvio padrão e coeficiente de variação, de modo que possam informar a realidade estatística interna dos dados.

Fizemos ainda a comparação entre a avaliação da pesquisadora, do observador externo e das auto-avaliações, no pré-teste e no pós-teste, bem como uma comparação entre essas auto-avaliações das professoras e as avaliações dos dois pesquisadores (a própria pesquisadora e o observador externo). Os resultados são explicitados sob várias modalidades: médias globais da escala, médias por dimensão (A, B, C, D) e por eixos didáticos. Apresentamos também um conjunto de gráficos e tabelas, que tem a pretensão de possibilitar uma melhor visualização quantitativa dos dados.

7.1 Análise do primeiro conjunto de médias: resultados da pesquisadora

Iniciamos essa seção apresentando um gráfico demonstrativo do perfil de evolução das professoras que participaram conosco dessa pesquisa. As análises presentes nessa seção colaboram no esclarecimento das demais informações presentes nas seções anteriores. Assim, com esse intento de ampliação do conhecimento sobre a **dinâmica da mudança nas práticas pedagógicas das professoras**, dispomos o perfil dessas práticas (inicial e final), em termos estatísticos, tomando por base as médias da primeira e da segunda aplicação da escala. Vejamos, a seguir, esse perfil e como se estabeleceu o nível de evolução, em relação à adoção das estratégias didático-pedagógicas, para cada uma das professoras, no decurso da pesquisa:

GRÁFICO Nº 01: MÉDIA GLOBAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PERFIL DAS PROFESSORAS - PESQUISADORA)



Esse gráfico representa cada uma das professoras em seus percursos, seus pontos de partida e de chegada, ou seja, o que a cada uma foi possível, em termos de mudança de práticas pedagógicas.

Os valores de referência geradores desse gráfico estão organizados na tabela a seguir:

TABELA 14: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE DE CADA PROFESSORA (PESQUISADORA)

PROFESSORAS	PRÉTESTE	PÓSTESTE
P1	1,5	1,9
P2	2,4	2,9
P3	1,5	1,8
P4	1,0	1,4
P5	2,4	3,0
P6	1,8	2,6
P7	2,6	2,7
P8	1,5	1,6

Legenda: P1 - Ana; P2 - Ruth; P3 - Maria; P4 - Sara; P5 - Ester; P6 - Rebeca; P7- Raquel; P8 - Madalena

Em face da apresentação consolidada dessas informações, organizadas em panorama geral da configuração das práticas de atendimento às diferenças, de todas as professoras, sob as circunstâncias do pré-teste e do pós-teste, prosseguimos a escrita, apresentando os resultados estatísticos de forma mais detalhada.

Em uma consolidação das médias globais das quatro dimensões do ensino e dos oito eixos didáticos, os resultados (considerando a aplicação no pré-teste e no pós-teste da aplicação) são apresentados em médias aritméticas simples, com seus respectivos valores de desvio padrão e coeficiente de variação, na tabela a seguir:

TABELA 15: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA)

DIMENSÃO	Pré-Teste			Pós-Teste			N	T	μ
	\bar{x}	S	CV	\bar{x}	S	CV			
A	1,84	0,53	28,8	2,69	0,75	27,9	8	-5,27	0,01
B	1,56	0,50	32,1	2,34	0,60	25,6	8	-4,91	0,01
C	1,80	0,59	32,8	2,59	0,74	28,6	8	-3,88	0,01
D	1,53	0,36	23,5	2,43	0,38	15,6	8	-6,68	0,01
Média Global	1,7	0,47	28,0	2,5	0,59	23,5	8	-5,92	0,01
EIXOS DIDÁTICOS									
1. Planejamento	1,50	0,46	30,7	2,94	0,25	8,5	8	-7,05	0,01
2. Variedade de métodos	2,07	0,62	30,0	2,80	0,83	29,6	8	-4,87	0,01
3. Estilos e ritmos	1,54	0,54	35,1	2,46	0,69	28,0	8	-3,13	0,02
4. Centros de interesse	1,51	0,43	28,5	2,11	0,59	28,0	8	-3,24	0,02
5. Gestão da classe	1,50	0,41	27,3	2,44	0,64	26,2	8	-4,81	0,01
6. Interação alunos	1,69	0,60	35,5	2,99	0,71	23,7	8	-7,98	0,01
7. Interação professor x aluno	2,32	0,85	36,6	3,00	0,82	27,3	8	-4,80	0,01
8. Avaliação	1,40	0,48	34,3	1,54	0,51	33,1	8	-0,85	0,42
9. Colaboração entre professores	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Legenda: \bar{x} - média global; CV - coeficiente de variação; N - sujeitos pesquisados; T - desvio padrão; μ - nível de significância

Observamos que no instrumento aplicado pela pesquisadora, ocorre uma elevação nas médias do pós-teste em relação ao pré-teste. O escore total no pré-teste apresentou média de 1,7 e, no pós-teste, a média passa para 2,5. Aplicando o teste “t” de *Student*, observamos, portanto, diferença significativa entre essas médias ($p < 0,01$).

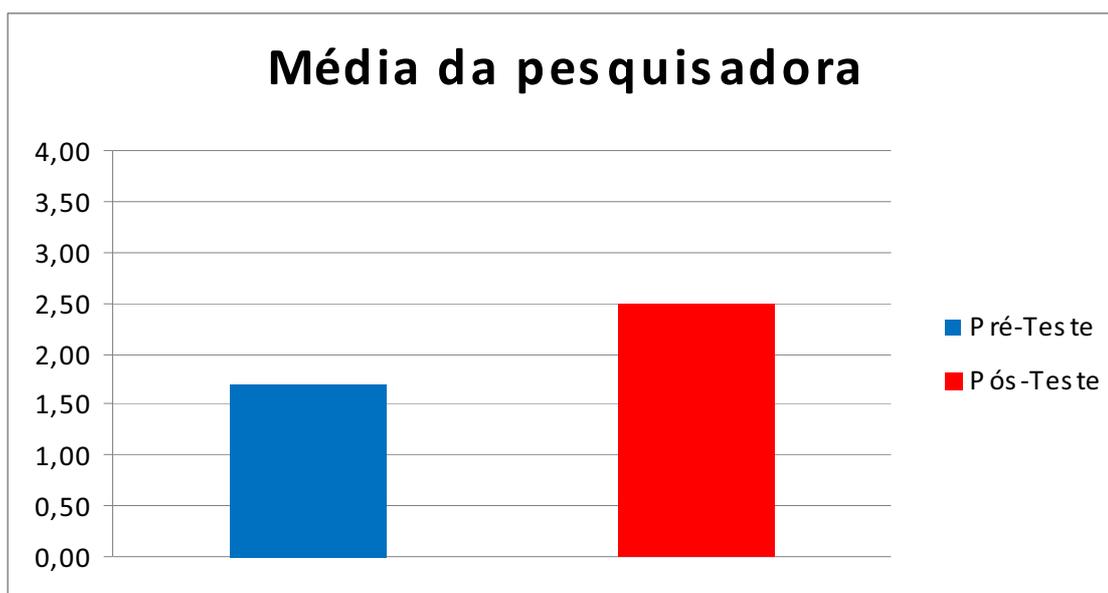
Quando comparamos as médias distribuídas nas quatro dimensões (A, B, C, D) expostas na tabela, obtidas nas duas aplicações, verificamos que o valor do pós-teste foi superior a do pré-teste, sem exceção de nenhuma dimensão. Percebemos ainda, que as diferenças entre todas as médias são significativas para $p < 0,01$, ou seja, as médias do pós-teste, são significativamente maiores que nos respectivos pré-testes. Com isso, evidenciamos que houve crescimento e que, todas as médias das dimensões são estatisticamente significativas, ou seja, a probabilidade de que tal constatação também ocorra na população da qual se originou a amostra, é de 90%.

Assim, em uma análise mais geral, evidenciamos as seguintes constatações, em relação aos dados obtidos, nas médias globais e nas quatro dimensões:

1. na análise do pré-teste, observamos que as médias das quatro dimensões variaram de 1,53 (dimensão D) a 1,84 (dimensão A) e que o coeficiente de variação se localiza de 23,5% (dimensão D) a 32,8% (dimensão E). Conforme os valores observados nos coeficientes de variação das dimensões, o grupo avaliado apresenta-se no limiar entre homogeneidade e heterogeneidade de resultados;
2. a reaplicação da mesma escala (pós-teste) indicou aumento significativo dos resultados, com as médias variadas de 2,34 (dimensão B) a 2,69 (dimensão A). Da mesma forma, os coeficientes de variação evoluem, situando-se de 15,6% (dimensão D) a 28,6% (dimensão C) localizando-se na faixa de homogeneidade de resultados. Os testes “t” de *Student*, na comparação entre as médias dos pré-testes e dos pós-testes indicaram um aumento significativo nas médias dos pré-testes em relação aos pós-testes, para um nível de significância $p < 0,01$.

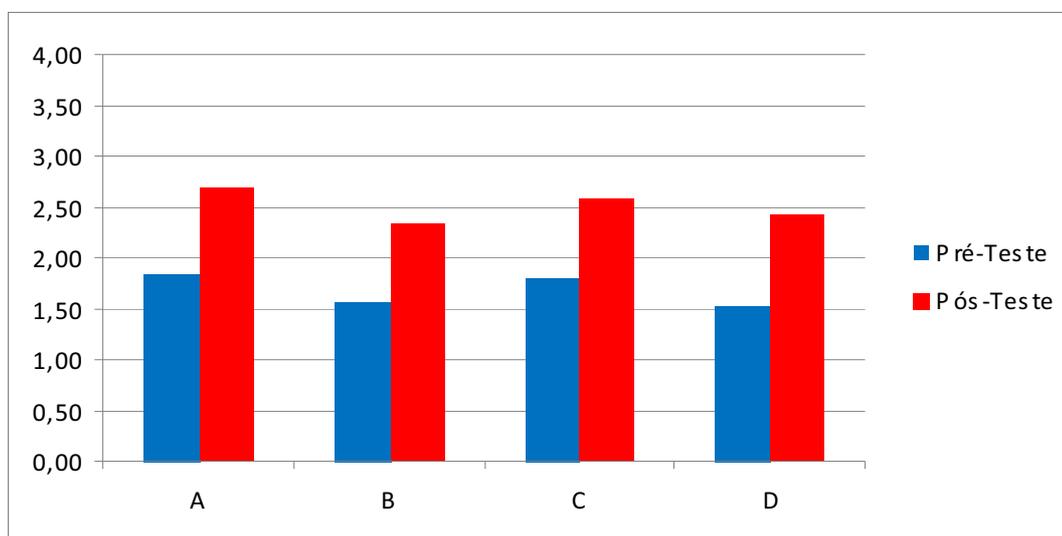
O gráfico a seguir apresenta as médias globais obtidas na aplicação da escala, considerando a comparação entre o pré-teste e o pós-teste, numa visualização dessas conclusões:

GRÁFICO Nº 02: MÉDIA GLOBAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA)



Esses resultados também podem ser visualizados de uma forma mais específica, no gráfico a seguir, no qual apresentamos as médias distribuídas nas quatro dimensões da escala.

GRÁFICO Nº 03: MÉDIAS GLOBAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO AS DIMENSÕES - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA)



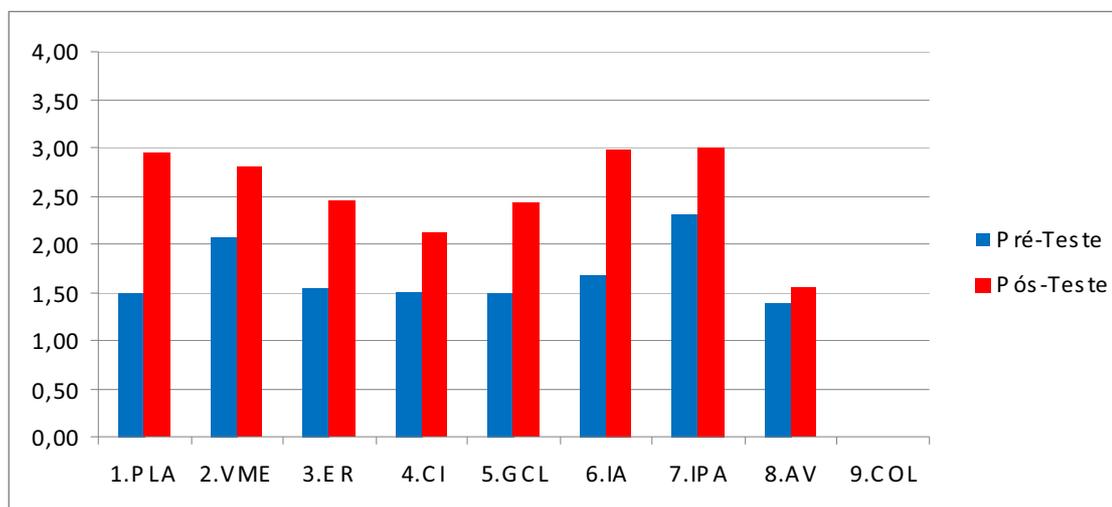
Legenda: A) Organizar e dinamizar situações de aprendizagem; B) Gerir a progressão das aprendizagens; C) Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação e; D) Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

Percebemos pela apresentação do gráfico que a dimensão A “Organizar e dinamizar situações de aprendizagem” foi a dimensão que teve a maior média no pós-teste (2,69) e a que teve menor score foi a dimensão B “Gerir a progressão das aprendizagens” (2,34).

Porém, quando consideramos os escores de evolução, comparando os dois testes, notamos que, a diferença entre as médias obtidas no pós-teste em relação ao pré-teste, apresenta a dimensão D “Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho” como sendo a de maior evolução e a dimensão B “Gerir a progressão das aprendizagens”, como a de menor evolução.

Prosseguindo na análise, quanto aos eixos didáticos, reagrupamento possível das estratégias contidas na escala, também observamos que os escores do pós-teste são superiores as do pré-teste, medidas nas amostras. O gráfico a seguir apresenta a comparação entre as médias globais obtidas no pré-teste e no pós-teste, segundo os eixos didáticos.

GRÁFICO Nº 04: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO EIXOS DIDÁTICOS - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (PESQUISADORA)



Legenda: 1. PLA – planejamento; 2. VME- variedade de métodos; 3. ER- estilos e ritmos; 4. CI- centros de interesse; 5. GCL- gestão da classe; 6. IA- interação alunos; 7. IPA- interação professor x aluno; 8. AV- avaliação; 9. COL- colaboração entre professor.

Nessa análise sob os eixos didáticos, podemos verificar que, com exceção do eixo “avaliação” (item oito), as diferenças entre as médias do pré-teste e do pós-teste são significativas. Além desse dado, observamos ainda que os maiores avanços se localizaram nos eixos didáticos “planejamento” (item um), “interação entre os alunos” (item seis) e “Gestão da classe (item cinco).

As médias do pós-teste são superiores às do pré-teste, porém, os eixos “centros de interesse”, “estilos e ritmos” e “avaliação”, no teste “t” de *Student* indicaram que as diferenças das médias entre o pré-teste e o pós-teste não foram significativas para $p < 0,01$. Nos demais, as diferenças são significativas para $p < 0,01$.

Constatamos ainda que, no eixo didático “avaliação”, é baixo o escore de avanço na amostra, que não se apresenta como significativa ($p = 0,42$), por conseguinte, os eixos “planejamento”, “interação entre alunos”, “gestão da classe”, “estilos e ritmos”, “variedade de métodos”, “interação professor e aluno”, “centros de interesse”, todos apresentando diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste, com nível de significância $p < 0,01$ a $p < 0,02$, conforme pode ser verificado na apreciação da tabela que disponibilizamos no início dessa seção.

Em uma análise mais geral, evidenciamos as seguintes constatações em relação aos dados obtidos para os oito eixos didáticos:

1. em relação aos eixos-didáticos, as médias do pré-teste variam de 1,40 (eixo de avaliação) a 2,32 (eixo da interação professor e aluno). Trazendo esses valores para as quantificações próprias da escala utilizada (1 a 4) percebemos que as médias se localizam nas frequências 1 e 2 (respectivamente “ausente” e “pouco”). Pelas médias obtidas no pré-teste, podemos inferir que as estratégias contidas nesses eixos não se apresentavam consolidadas nas práticas das professoras participantes da amostra, na ocasião do pré-teste. Após a ação interventiva realizada, as médias do pós-teste variam de 1,54 (eixo de avaliação) a 3,0 (eixo interação professor e aluno). Trazendo esses valores para as quantificações próprias da escala utilizada (1 a 4), percebemos que as médias, no pós-teste, se localizam nas frequências 1 e 3 (respectivamente “ausente” e “parcialmente”). Pelas médias obtidas no pós-teste, podemos inferir que as estratégias contidas nesses eixos, se apresentavam em processo de consolidação nas práticas das professoras participantes, na ocasião do pós-teste. Destacamos, apenas um eixo (avaliação) apresenta média de 1,54, pois, os demais eixos se situam com médias variando de 2,11 a 3,0.
2. o teste “t” de *Student* indicou um incremento significativo em sete eixos avaliados, em contraposição a um pequeno incremento, que estaticamente não é significativo, no eixo avaliação, o que significa fragilidades efetivas nas práticas de avaliação das professoras no contexto das aprendizagens dos alunos;
3. os eixos “planejamento” e “interação entre os alunos” foram, respectivamente, os de maior crescimento estatístico.
4. observamos também que, após a intervenção, com exceção do eixo didático “avaliação”, os demais eixos apresentaram no pós-teste, resultados no coeficiente de variação indicando maior homogeneidade.

Em síntese, os dados apresentados nos impõem a afirmar que ocorreu uma evolução substancial, em todos os eixos didáticos da escala. Esses dados evidenciam também que investimentos, da ordem realizada pela pesquisa, resvalam em incrementos na prática pedagógica e podem se reverter na preparação e na formação do professor para a educação inclusiva. Tal constatação se desprende da simples visualização dos gráficos exibidos nessa seção.

7.2 Análise do segundo conjunto de médias: resultados do observador externo

O conjunto de dados que disponibilizamos nessa subseção expõe os resultados das médias totais, obtidas na aplicação da escala pelo observador externo (“olhar” de controle e um dos crivos de comparação dos dados da pesquisadora), considerando as duas aplicações realizadas, o pré-teste e o pós-teste. A tabela apresentada a seguir, se propõe a apresentar as médias obtidas por essas aplicações, sob a apreciação do observador externo:

TABELA 16: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS - RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO)

DIMENSÃO	Pré-Teste			Pós-Teste			N	T	μ
	\bar{x}	S	CV	\bar{x}	S	CV			
A	1,96	0,64	32,7	2,77	0,75	27,1	8	-4,72	0,01
B	1,70	0,55	32,4	2,27	0,60	26,4	8	-3,33	0,02
C	1,98	0,68	34,3	2,69	0,60	22,3	8	-6,66	0,01
D	1,74	0,56	32,2	2,60	0,39	15,0	8	-3,77	0,01
Média Global	1,8	0,58	31,5	2,6	0,52	20,2	8	-5,21	0,01
EIXOS DIDÁTICOS									
1. Planejamento	2,00	1,07	53,5	2,92	0,68	23,3	8	-2,76	0,01
2. Variedade de métodos	2,10	0,75	35,7	2,90	0,92	31,7	8	-4,97	0,01
3. Estilos e ritmos	1,75	0,75	42,9	2,58	0,74	28,7	8	-3,48	0,01
4. Centros de interesse	1,85	0,92	49,7	2,25	0,46	20,4	8	-1,31	0,23
5. Gestão da classe	1,73	0,59	34,1	2,54	0,47	18,5	8	-5,97	0,01
6. Interação alunos	1,79	0,83	46,4	3,00	0,69	23,0	8	-5,55	0,01
7. Interação professor x aluno	2,44	0,78	32,0	2,72	0,70	25,7	8	-1,47	0,19
8. Avaliação	1,35	0,51	37,8	1,63	0,51	31,3	8	-1,17	0,28
9. Colaboração entre professores	-	-	-	-	-	-	-	-	-

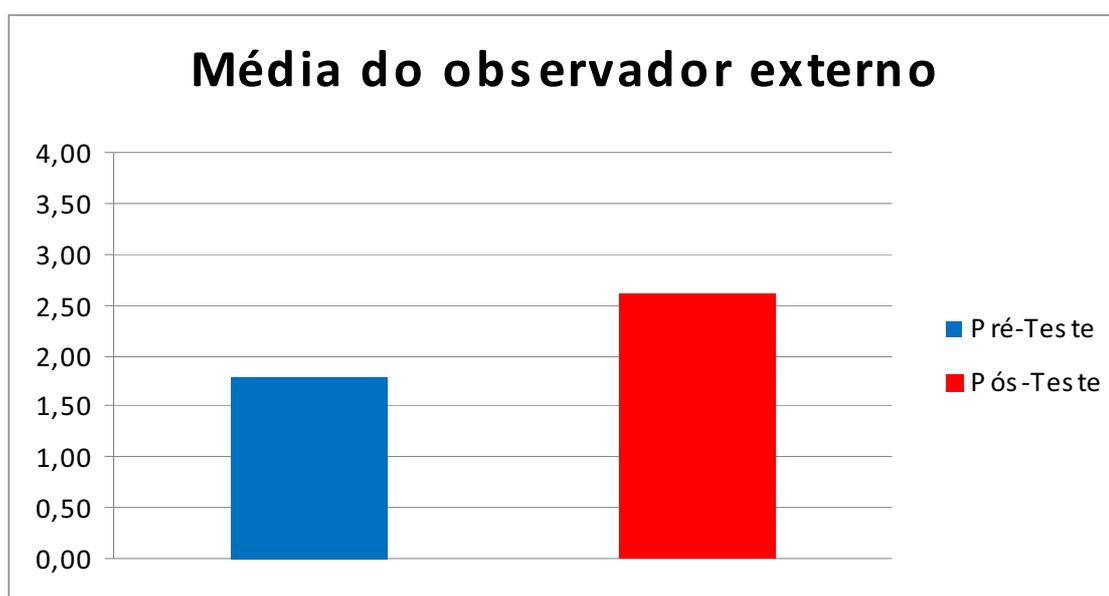
Legenda: \bar{x} - média global; CV - coeficiente de variação; N - sujeitos pesquisados; T - desvio padrão; μ - nível de significância

Como podemos constatar pela exposição na tabela acima, a média global no pré-teste é de 1,8 e no pós-teste é de 2,6. Assim, a média do pós-teste se apresenta mais elevada do que a do pré-teste, segundo a aplicação realizada pelo observador externo. Essa constatação evidencia que o observador externo, igualmente a pesquisadora, constata crescimento nas práticas pedagógicas realizadas, considerando o conjunto de estratégias que compõem a escala.

Quanto aos valores internos das médias das dimensões, estas se concentram entre os escores de 1,70 (dimensão B) a 1,98 (dimensão C) no pré-teste e de 2,27 (dimensão B) a 2,77 (dimensão A) no pós-teste.

O gráfico a seguir apresenta a comparação entre as médias globais obtidas no pré-teste e no pós-teste, segundo a avaliação do observador externo.

GRÁFICO Nº 05: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO)

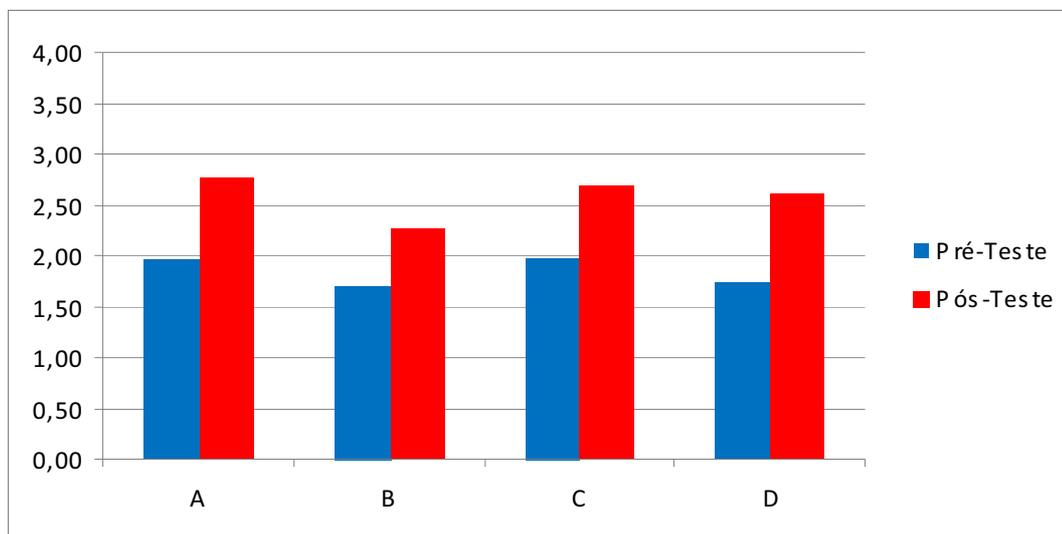


Com efeito, podemos estabelecer que, em comparação com as duas aplicações, houve crescimento significativo após a ação de intervenção, entre as duas situações de aplicação, segundo o observador externo. Relacionando esses dados com a avaliação da pesquisadora, procedida anteriormente, identificamos que os dois avaliadores concordam que houve crescimento na amostra. A avaliação do observador externo estabelece uma fidedignidade aos resultados percebidos pela pesquisadora, sob o qual podemos ainda realizar a atitude comparativa no comportamento dos dados.

Em relação às quatro dimensões, as médias obtidas no pré-teste e pós-teste, também manifestam evolução, sendo possível o detalhamento de em quais delas os dados apresentam mais evolução.

Esses resultados também podem ser visualizados de uma forma mais específica, no gráfico a seguir, no qual apresentamos as médias distribuídas nas dimensões:

GRÁFICO Nº 06: MÉDIAS GLOBAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO AS DIMENSÕES - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO)



Legenda: A-organizar e dinamizar situações de aprendizagem; B-Gerir a progressão das aprendizagens; C- conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; D-Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

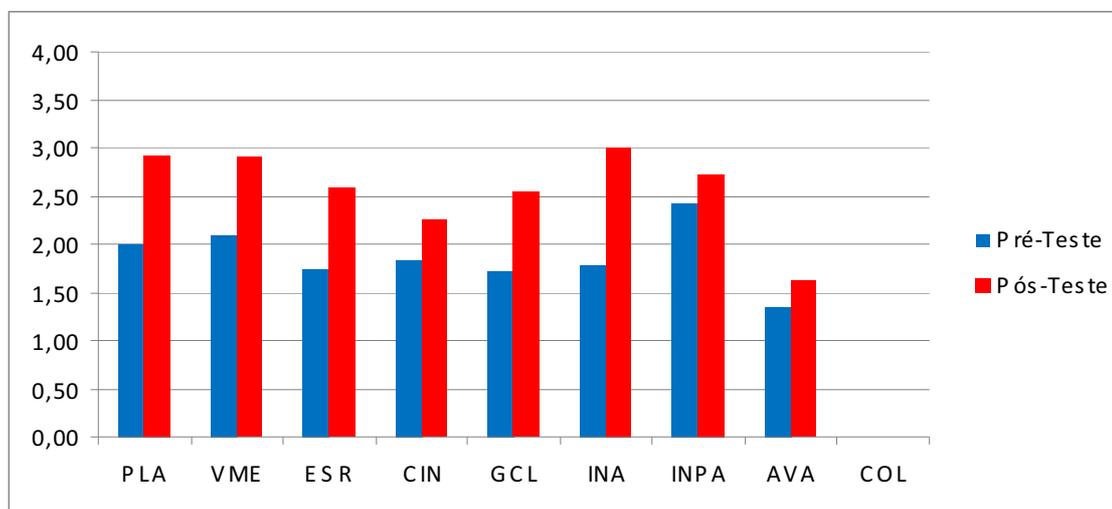
Percebemos pela apresentação do gráfico que visualiza a organização dos dados nas quatro dimensões, que a dimensão A “Organizar e dinamizar situações de aprendizagem” foi a dimensão que teve a maior média no pós-teste, com média de 2,77 e a que teve menor escore foi a dimensão B “Gerir a progressão das aprendizagens” com média de 2,27. Com efeito, podemos perceber que as dimensões de maior e menor nível de evolução, estabelecidas pelo observador externo, coincidem com aquelas apresentadas pela pesquisadora.

Quando procedemos à apreciação dos resultados nas quatro dimensões organizadas pela escala, esses escores apresentam, de forma mais detalhada, em quais dimensões esse crescimento foi mais significativo, na visão do observador externo. Assim, segundo esse avaliador, temos nas dimensões A, C e D um nível de significância $p < 0,01$ e na dimensão B um nível de significância $p < 0,02$, sendo a expressão nesse último, de menor significância que os demais.

Quanto às médias referentes aos eixos didáticos, avaliados pelo observador externo, os resultados nos mostram que houve crescimento entre o pré-teste e o pós-teste, semelhante ao constatado pela pesquisadora, revelado nas diferenças entre as médias das duas aplicações.

O gráfico a seguir traz a comparação entre as médias globais obtidas no pré-teste e no pós-teste, segundo os eixos didáticos, em uma visualização dessa conclusão aqui realizada.

GRÁFICO Nº 07: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO EIXOS-DIDÁTICOS- COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (OBSERVADOR EXTERNO)



Legenda: 1. PLA – planejamento; 2. VME- variedade de métodos; 3. ER- estilos e ritmos; 4. CI- centros de interesse; 5. GCL- gestão da classe; 6. IA- interação alunos; 7. IPA- interação professor x aluno; 8. AV- avaliação; 9. COL- colaboração entre professor

Identificamos pelas informações do observador externo, o fato de que o maior escore obtido no pós-teste localiza-se nos eixos “interação entre alunos”, com média de 3,0 e o menor em “avaliação”, com média de 1,63. Percebemos ainda médias importantes em escores nos eixos “planejamento”, com média 2,92; variedade dos métodos, média 2,90; interação professor e alunos, média 2,72; “estilos e ritmos, 2,58 e “gestão da classe, média de 2,54.

Nessa análise sob os eixos didáticos, podemos verificar que, em termos de evolução, considerando a diferença entre as médias do pós-teste e o pré-teste, que os maiores avanços se localizaram nos eixos didáticos “interação entre os alunos (item 6) “planejamento” (item um), “estilos e ritmos” (item três), Gestão da classe (item cinco) e “variedade dos métodos” (item dois).

Constatamos também que os menores escores obtidos, segundo o avaliador, se situam nos eixos didáticos “interação entre professor e alunos” e “avaliação”, ambos com diferença que não manifestam crescimento significativo entre as médias, do pós-testes e do pré-testes.

No tocante à homogeneidade da amostra, verifica-se que, na avaliação do observador externo, há um crescimento do grupo da amostra, em relação às duas situações de aplicação do instrumento, ou seja, tornando-se mais homogênea no pós-teste.

Em síntese, além do que já foi assinalado, podemos acrescentar ainda que, pelas médias reveladas, pesquisadora e observador externo, coincidem que ocorreu evolução nos resultados do pós-teste em relação ao pré-teste, apesar de não serem significativas nos eixos “interação entre professor e alunos” e “avaliação”. Assinalamos ainda que, a evolução manifestada é representativa do esforço das professoras na busca em atender as estratégias propostas pela escala.

Outra análise pertinente de fazermos nesse momento, após conhecermos os resultados percebidos pelos dois avaliadores externos, é o fato de que as professoras já apresentavam desde o pré-teste, algumas estratégias, mesmo que não de forma consolidada em suas práticas. Essa constatação nos fortalece na argumentação da importância de um trabalho formativo que considere os saberes e os aspectos fortes da prática dos professores, como ponto de partida para seu desenvolvimento profissional.

7.3 Análise do terceiro conjunto de médias: resultados da autoavaliação das professoras

As informações dispostas nessa subseção se referem aos resultados obtidos pela aplicação do mesmo instrumento para as professoras, como auto-avaliação de suas práticas pedagógicas. Dispomos esses dados, igualmente ao procedido anteriormente, ou seja, em relação ao pré-teste e ao pós-teste.

A tabela a seguir organiza os resultados do escore total, em médias aritméticas simples, seus respectivos valores de desvio padrão e coeficientes de variação, de modo que possam informar os dados estatísticos dessa aplicação.

TABELA 17: CONSOLIDAÇÃO GERAL DAS MÉDIAS OBTIDAS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTOAVALIAÇÃO)

DIMENSÃO	Pré-Teste			Pós-Teste			N	T	μ
	\bar{x}	S	CV	\bar{x}	S	CV			
A	3,23	0,40	12,4	3,47	0,22	6,3	8	-1,92	0,10
B	3,28	0,39	11,9	3,50	0,16	4,6	8	-1,91	0,10
C	3,02	0,51	16,9	3,39	0,22	6,5	8	-2,36	0,05
D	2,66	0,46	17,3	3,13	0,44	14,1	8	-2,50	0,05
Média Global	3,0	0,36	11,9	3,4	0,23	6,8	8	-4,19	0,01
EIXOS DIDÁTICOS									
1. Planejamento	2,95	0,50	16,9	3,34	0,38	11,4	8	-4,69	0,01
2. Variedade de métodos	3,21	0,47	14,6	3,52	0,29	8,2	8	-2,11	0,08
3. Estilos e ritmos	3,12	0,47	15,1	3,60	0,26	7,2	8	-2,84	0,03
4. Centros de interesse	2,71	0,38	14,0	3,11	0,36	10,6	8	-2,77	0,03
5. Gestão da classe	3,00	0,47	15,7	3,36	0,16	4,8	8	-2,77	0,03
6. Interação alunos	3,57	0,31	8,7	3,75	0,21	5,6	8	-1,36	0,22
7. Interação professor x aluno	3,33	0,31	9,6	3,52	0,53	15,1	8	-1,38	0,21
8. Avaliação	2,99	0,43	14,4	3,22	0,34	10,6	8	-2,48	0,04
9. Colaboração entre professores	2,34	0,65	27,8	2,78	0,51	-18,3	8	-2,82	0,03

Legenda: \bar{x} - média global; CV - coeficiente de variação; N - sujeitos pesquisados; T - desvio padrão; μ - nível de significância

A análise apresentada na tabela anterior demonstra que as médias obtidas na autoavaliação expõem uma tendência mais positiva na percepção das práticas pelas professoras, do que os resultados expressos pelos dois avaliadores. Fazendo uma comparação entre essa tabela e as duas já apresentadas (a da pesquisadora e do observador externo), verificamos uma diferenciação entre esses resultados. As professoras participantes da pesquisa se avaliaram com escores muito superiores aos dos outros dos avaliadores, tanto no pré-teste como no pós-teste.

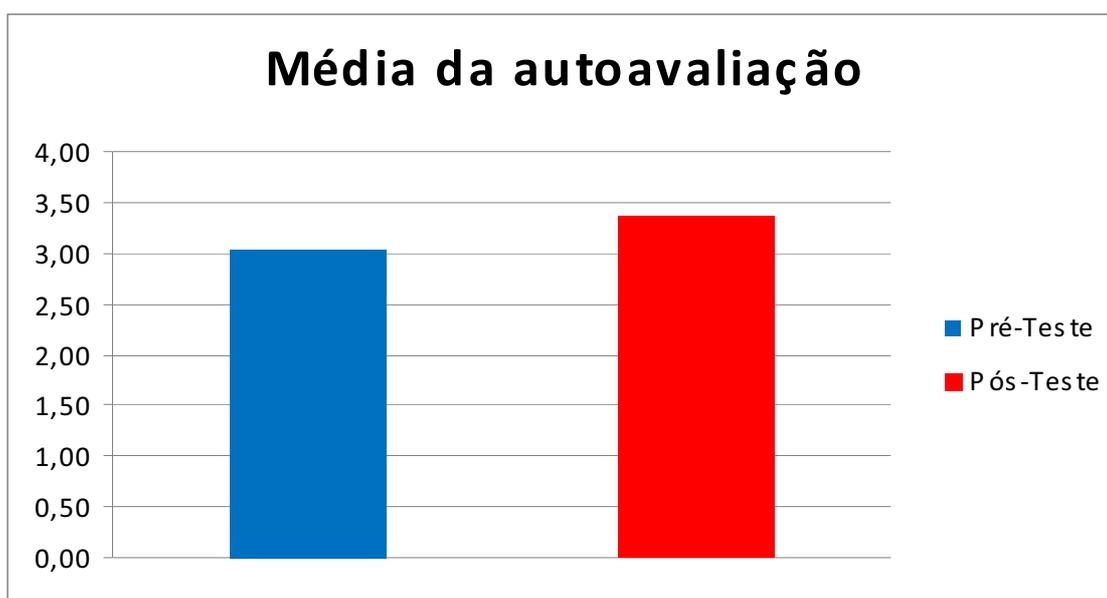
Na análise sobre as dimensões constatamos que ocorreu evolução no pós-teste em relação ao pré-teste, todavia, essa autoavaliação mais positiva, desde o pré-teste, implicou em um crescimento baixo de evolução nas médias, comparando os resultados do pós-teste com os do pré-teste.

Em relação às dimensões, esses valores vão ser mais expressivos nas dimensões C e D, do que em A e B. A autoavaliação das professoras revela ainda que os resultados se apresentaram com alta homogeneidade no pré-teste, aumentando a homogeneidade no pós-teste, conforme os valores observados para o coeficiente de variação. Tendo em vista o baixo incremento nas médias do pós-teste em relação ao pré-teste, verificamos que os escores nas

dimensões A e B não são estaticamente significativas, ou seja, ambas com $P=0,10$ e, nas diferenças das dimensões C e D, são diferenças significativas para $p < 0,05$.

O gráfico a seguir apresenta a comparação entre as médias globais obtidas no pré-teste e no pós-teste, segundo essa aplicação de autoavaliação.

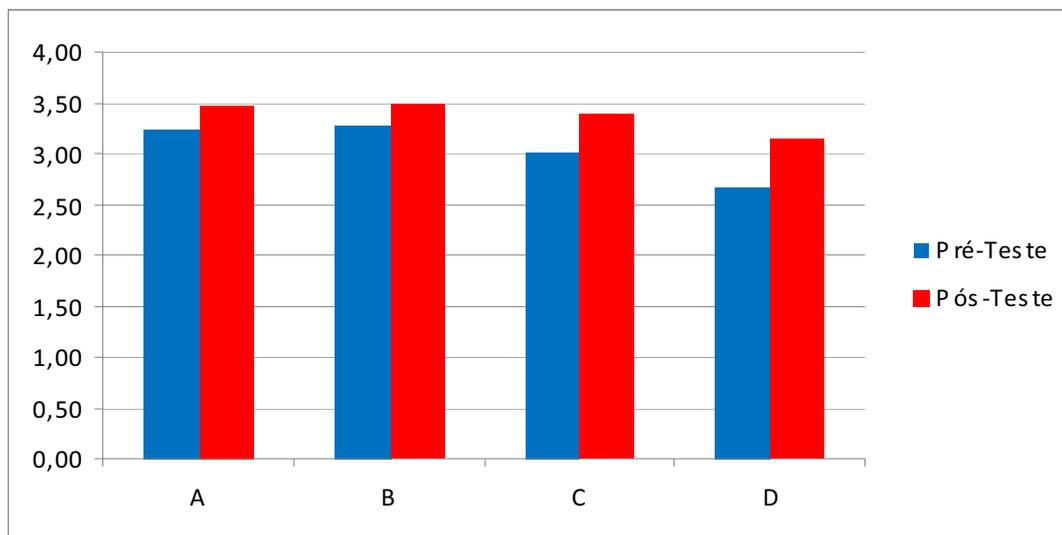
GRÁFICO Nº 08: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTOAVALIAÇÃO)



Em relação às quatro dimensões, procedendo a uma comparação entre as duas aplicações da escala, podemos estabelecer que, na autoavaliação das professoras, constatamos o menor crescimento em médias globais, em relação às demais aplicações (pesquisadora e observador externo).

No tocante as quatro dimensões, dispomos o gráfico a seguir em que apresentamos agora a comparação entre as médias, obtidas no pré-teste e no pós-teste.

GRÁFICO Nº 09: MÉDIAS GLOBAIS DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO AS DIMENSÕES - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTOAVALIAÇÃO)



Legenda: 1. PLA – planejamento; 2. VME- variedade de métodos; 3. ER- estilos e ritmos; 4. CI- centros de interesse; 5. GCL- gestão da classe; 6. IA- interação alunos; 7. IPA- interação professor x aluno; 8. AV- avaliação; 9. COL- colaboração entre professor

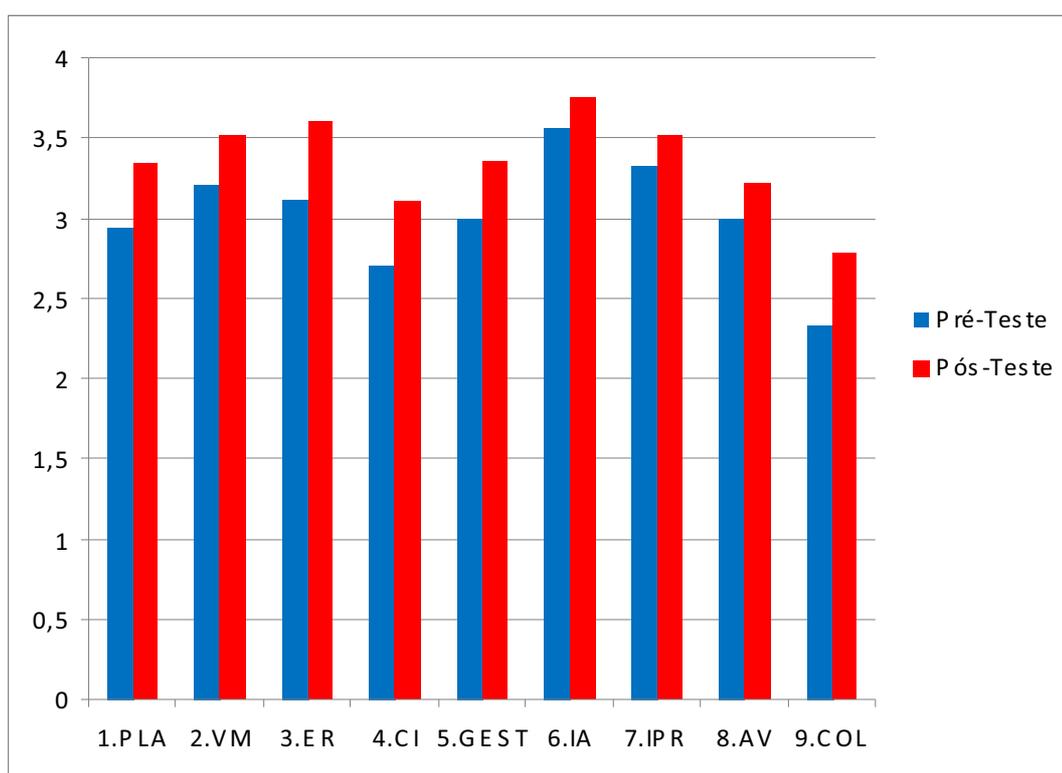
Verificamos pela apresentação do gráfico que apresenta os resultados organizados nas quatro dimensões da escala, constatamos que a dimensão D “Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”, e a dimensão de maior média foi a B “Gerir a progressão das aprendizagens. Quanto ao pós-teste, a média de maior valor foi a dimensão B e a de menor foi a D. Esse resultado, muito provavelmente pode se justificar a um possível investimento que as professoras tenham procedido no atendimento ao conjunto das estratégias desses dois eixos, uma vez que segundo suas percepções, eram aquelas em que se concentravam menores investimentos em relação ao ensino de atendimento as diferenças, no pré-teste.

Quanto ao nível de evolução, a dimensão em que a diferença entre o pré-teste e pós-teste se apresenta mais significativa e, portanto, com mais avanços em relação as duas situações de aplicação, é a D “Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho”. Contrariamente, a dimensão de menor avanço, em relação as duas aplicações, foi a dimensão A “Organizar e dinamizar situações de aprendizagem”.

Em relação aos eixos didáticos, podemos compreender como as professoras percebem, suas práticas com relação que contemple as diferenças (pré-teste) e suas compreensões sobre esse trabalho, por ocasião do encerramento da pesquisa (pós-teste).

O gráfico a seguir apresenta a comparação entre as médias globais obtidas no pré-teste e no pós-teste, segundo os eixos didáticos, em uma visualização das conclusões aqui realizadas.

GRÁFICO Nº 10: MÉDIAS GLOBAIS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA SEGUNDO EIXOS-DIDÁTICOS - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS PRÉ E PÓS-TESTE (AUTO-AVALIAÇÃO)



Legenda: 1. PLA – planejamento; 2. VME- variedade de métodos; 3. ER- estilos e ritmos; 4. CI- centros de interesse; 5. GCL- gestão da classe; 6. IA- interação alunos; 7. IPA- interação professor x aluno; 8. AV- avaliação; 9. COL- colaboração entre professor

Dando continuidade a análise, em relação às médias referentes aos eixos didáticos, considerando o pré-teste e o pós-teste, notamos que os eixos em que se localizaram as maiores evoluções foram: “estilos ritmos”, “colaboração entre professores”, “centros de interesse”, “planejamento”, “gestão da classe”, “variedade dos métodos”. E, aqueles de menores médias de evolução: “avaliação”, “interação professor e alunos” e “interação alunos”.

Para concluir, ressaltamos que apesar de compreendermos os limites nas diferenças de percepções reveladas entre os resultados da avaliação da pesquisadora e do observador externo e das autoavaliações, entendemos, todavia, que conhecer a percepção das professoras

se fez de extrema importância para a pesquisa. Essas informações foram importantes para a análise dos dados, igualmente, para o trabalho de co-construção realizado.

Outra ordem de relevância se destaca quando pensamos nas ações de acompanhamento e de formação de professores, uma vez que as próprias distinções nas percepções podem ser tomadas como problematizações, sendo geradoras de desequilíbrios e de conflitos sociocognitivos no seio da reflexão sobre a prática pedagógica.

Concluindo, podemos afirmar que consideramos a escala como um instrumento importante, de validade para o diagnóstico das práticas pedagógicas no contexto de inclusão e para o trabalho de acompanhamento, que tenha como objetivo subsidiar a melhoria da ação docente. A escala apresenta-se como um instrumento autoformativo para professores em geral, além de se estabelecer como fonte importante para programas de formação de professores, notadamente em contextos de inclusão.

8 O QUE ENSINAMOS E O QUE APRENDEMOS COM A PESQUISA

De tudo ficaram três coisas...
 A certeza de que estamos começando...
 A certeza de que é preciso continuar...
 A certeza de que podemos ser interrompidos
 antes de terminar...
 Fazemos da interrupção um caminho novo...
 Da queda, um passo de dança...
 Do medo, uma escada...
 Do sonho, uma ponte...
 Da procura, um encontro.
 (FERNANDO SABINO).

Redigir as considerações finais deste estudo implica necessariamente a atitude de relembrar, inicialmente, os sentimentos que vivenciamos: o que ensinamos e o muito que aprendemos no percurso da pesquisa.

Temos a consciência da intensidade da vivência. Procedemos a uma imersão de tal modo profunda no campo empírico, pois foram tantos laços afetivos estabelecidos, que, certamente, não coincidiriam com outro tipo de metodologia, entre as quais destacamos aquelas que acreditam na suposta cientificidade gerada pela “asséptica” leitura dos “resultados finais”. De fato, foi uma “vivência densa de uma experiência intensa”, o que acreditamos que decorre, em muito, da opção metodológica da pesquisa-ação colaborativa.

As conclusões deste estudo estão de fato no percurso e não só no produto que dela se origina. Elas estão fortemente imbricadas na trajetória. Nunca entendemos tão bem a palavra-conceito “processo”, uma vez que é na vivência dos fenômenos que a aprendizagem se faz carregada de significação.

Inclusão: o olhar que ensina! Temos no princípio da inclusão a possibilidade da conquista de uma escola para todos, concretizada por meio da instauração de uma cultura, políticas e práticas pedagógicas nesse sentido. Foi com essa compreensão que trilhamos e acompanhamos o percurso deste estudo, inserida no cotidiano da escola pesquisada, com o objetivo de mobilizar e investigar as possibilidades de organização da prática pedagógica num contexto de inclusão.

A sistematização deste estudo, por meio da metodologia utilizada, possibilitou-nos a vivência de momentos significativos, dos quais apenas alguns foram aqui relatados. Temos ainda a consciência de que variáveis advindas das condições estruturais que permeiam a educação pública no Brasil, particularmente, em Fortaleza, trazem limitações à pesquisa, não

nos permitindo fazer análises ou generalizações absolutas. De certo, todavia, podemos afirmar que a metodologia adotada pela pesquisa-ação colaborativa se constituiu como importante instrumento de desenvolvimento profissional dos participantes deste estudo.

A pesquisa em todo o seu arcabouço de ações trouxe como impactos a internalização dos princípios de uma escola inclusiva, na disseminação de valores contra práticas discriminatórias, ao tempo em que possibilitou uma (re)organização do trabalho didático-pedagógico realizado pelas docentes. Podemos afirmar haver sido notória a mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras, em especial, daquelas acompanhadas, com destaque para as mais engajadas nas ações da pesquisa.

Esta pesquisa mostrou que a construção de uma escola inclusiva, requer mudanças na prática pedagógica, e que estas se apresentam necessariamente atreladas à reconfiguração da gestão da escola e do apoio à prática docente. A prática pedagógica não acontece de forma isolada em si mesma, por isso, é interdependente dos apoios da gestão e do desenvolvimento de políticas públicas que subsidiem a instituição nessa organização.

No processo de mudanças para atender à diversidade dos alunos e, portanto, proceder a uma prática pedagógica inclusiva, necessitamos da adesão dos sujeitos, voltados para a intenção explícita de orientação e organização do trabalho pedagógico, como pré-requisito para o avanço na melhoria da qualidade do ensino. Isso requer o engajamento de todos os atores na transformação da escola e das práticas pedagógicas nela desenvolvidas, exigindo, nestas, a superação das barreiras didáticas, muitas vezes, o maior obstáculo do atendimento a todos os alunos.

Este estudo permitiu identificar de fato que, apesar de todas as limitações impostas por uma cultura excludente, pelo próprio sistema educacional e pelas dificuldades contextuais do sistema de ensino brasileiro, alguns profissionais da educação conseguem ser mobilizados pelos ideais de mudanças e de compromisso político com a qualidade do ensino destinado aos seus alunos. Prova deste argumento foi o fato de encontrarmos professoras que, em meio a esse contexto sociopolítico-educacional, buscaram melhoria nos modos do seu fazer pedagógico. Temos a consciência de que a mudança não é algo simples, uma vez que abala o instituído e as formas consolidadas pela tradição e pela experiência, além de esbarrar nos determinantes sociais, econômicos, políticos e aspectos da formação docente (experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais).

Uma escola de orientação inclusiva que se organiza para atender à diversidade dos alunos cria um contexto favorável para melhor ensiná-los, não deixando de atentar também para a necessidade de seus professores quanto à realização de sua ação docente. Nessa

perspectiva, investimentos na (re)organização do espaço escolar, previsão de formas de apoio pedagógico, ações de atenção às famílias, às crianças e às suas questões, se revertem em melhor acolhimento e atendimento aos alunos e professores.

A escola deste estudo avançou bastante quando passou a privilegiar a perspectiva de acesso a crianças com deficiência e a se organizar em suas possibilidades de atendimento, com atenção explícita à inclusão.

As ações incentivadas pela pesquisa materializaram-se na orientação e organização do trabalho pedagógico, expressando-se, inclusive, no projeto político-pedagógico da escola, no qual essa intenção ainda não se fazia presente antes do desenvolvimento deste estudo.

A efetivação de uma gestão compartilhada (binômio gestão-professor), valorização das relações de grupo, estabelecimento de momentos de estudo, partilha e de socialização de saberes pelos seus profissionais, entre outras iniciativas de desenvolvimento institucional, repercutiram diretamente na prática pedagógica das professoras. Apresentaram-se, portanto, como fonte de apoio às necessidades da ação docente. Assim, forma-se a consciência de que a organização de uma escola inclusiva deve ser encadeada numa gestão de (co)participação nas tomadas de decisão, na promoção de espaços coletivos e democráticos de convivência profissional.

No que concerne a essa pesquisa, percebemos que esses aspectos ligados a organização e gestão da escola foram imprescindíveis à melhoria da escola e, portanto, tiveram repercussão direta nas práticas pedagógicas.

Quanto às práticas pedagógicas de atendimento às diferenças na sala de aula, orientadas pelo princípio da diversidade, noção fundamental à educação inclusiva, a pesquisa confirmou a necessidade de investimentos de mudanças nos tipos de práticas pedagógicas até então desenvolvidas. Assinalamos que essas mudanças se faziam urgentes de ocorrer, notadamente quanto à dimensão da gestão da classe, proposição de atividades diversificadas e diferenciadas e na promoção de aulas mais criativas e significativas.

Mudanças nesses aspectos potencializaram o trabalho pedagógico tornando-o mais capaz de possibilitar atendimento às necessidades e especificidades de ritmos, estilos de aprendizagem e níveis conceituais dos alunos. Particularmente, a perspectiva de atenção às diferenças em sala de aula é via e recurso de melhor efetivação da inclusão de crianças com deficiência na escola regular.

O estudo mostrou, ainda, que a abordagem da aprendizagem colaborativa se apresentou como elemento relevante ao desenvolvimento da prática pedagógica destinada a alunos com deficiência ou dificuldades mais significativas. Essa perspectiva possibilita a

construção de aprendizagens na partilha de saberes entre pares, importante recurso para esses alunos por se apresentar como forma de apoio diante de suas necessidades, produzindo maior interação e autonomia social e intelectual dos alunos.

Em relação às professoras, constatamos que aprender entre elas, em cooperação, também produziu avanços como grupo profissional. Assim, imbuídas dessa vivência institucional, foi possível materializar essa experiência coletiva, transpondo-a como elemento didático nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos.

No tocante ao acompanhamento socioconstrutivista desenvolvido pela pesquisa, assentado em contexto de colaboração, este se revelou como importante circunstância formativa. Por intermédio desta ação, foi possível provocar e orientar as mudanças que se implementaram nas dimensões do ensino e da gestão da classe. Tais mudanças se organizaram desde a ordem das concepções até os aspectos didáticos e procedimentais das práticas pedagógicas. A investigação desvelou a possibilidade de transformação no fazer pedagógico das professoras, apresentando o acompanhamento socioconstrutivista como referência para iniciativas de formação docente continuada.

Nesse sentido, o acompanhamento e os demais instrumentos metodológicos utilizados no estudo permitiram constatar que os maiores avanços na prática das professoras, em termos qualitativos e quantitativos, se consubstanciaram na melhoria das ações de planejamento e na gestão da classe; proposição de atividades de maior interação entre os alunos; favorecimento de atividade de atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem das crianças.

As professoras apresentavam, por ocasião do início deste estudo, dificuldades de realizar um planejamento que contivesse situações didáticas de forma a contemplar tais aspectos, bem como não diversificavam os instrumentos e possibilidades de avaliação da aprendizagem. Era notória a inexistência de uma organização do trabalho pedagógico no sentido de proceder a algum atendimento às específicas diferenças dos alunos (formas de apoio, materiais, recursos e mediação pedagógica).

Outra constatação que advém dos resultados desta pesquisa é o fato de que as maiores fragilidades pedagógicas residiam no planejamento, nas práticas avaliativas e na gestão de classe. Depois da ação colaborativa da pesquisa, podemos situar que essas dimensões se apresentaram como focos significativos de avanços, quando subsidiada uma ação interventiva e de acompanhamento direto.

Especificamente quanto às práticas avaliativas, a pesquisa sublinha o fato de que muitas foram às dificuldades, expressas nos pequenos avanços localizados nesse eixo-

didático. Lidamos com resistências à adoção de novas abordagens teóricas sobre esse eixo, além de equívocos de compreensões, o que mostra a complexidade que constitui mudanças nessa dimensão.

Percebemos que, quando ocorreu uma (re)organização institucional em virtude da realização de um planejamento coletivo, organizado por séries, com a designação de uma das professoras como mobilizadora e dinamizadora desse momento, entre outras iniciativas, se processaram melhorias na execução do ensino.

É preciso sublinhar também a repercussão que tiveram no ato pedagógico outros investimentos, como: melhoria do acervo da biblioteca, utilização de recursos pedagógicos e materiais de apoio às aulas, consulta a documentos oficiais e/ou diretrizes curriculares (PCN, RCNEI, Plano de Curso da Escola, Projeto Político Pedagógico), implementação da Pedagogia de Projetos, entre outras iniciativas.

Em relação às experiências formativas, podemos vislumbrar a noção de que inovações na dimensão pedagógica são mais fáceis de se materializar na sala de aula, quando realizadas em contextos de acompanhamento, distanciadas do chamado modelo clássico de formação docente.

Enfim, podemos acentuar que, como desdobramento dos estudos e das ações de formação (tomando a escola e a própria experiência dos sujeitos como *locus* privilegiado da formação docente, apoiadas na reflexão-ação-reflexão sobre a ação), ocorreu a internalização de novas concepções, que, no mínimo, abalaram compreensões arraigadas no preconceito ou em interpretações pautadas em deficits e incapacidades.

Em suma, este estudo realizado por meio do compartilhamento das ações cotidianas com as professoras aponta que a configuração do trabalho didático de atenção às diferenças deve primar por mudanças em aspectos prioritários, dos quais destacamos a seguir:

- **planejamento das atividades** - concepção de aulas mais criativas e significativas; previsão de recursos, metodologias e apoios às atividades dos alunos com dificuldades, mantendo os mesmos objetivos e metas em trabalhos para a turma toda; elaboração de um plano de trabalho para a turma toda e para o aluno com deficiência, em particular (Plano de Intervenção baseado no Estudo de Caso do aluno, contendo metas, objetivos, formas de apoio, monitoramento da progressão das aprendizagens); planejamento de atividades, tendo como base o currículo da série em que atua, entre outros;
- **variedade dos métodos de ensino** - adoção da Pedagogia de Projetos; investimentos na diversificação dos métodos de ensino (aula expositiva, trabalhos concretos,

experimentação, pesquisa, aulas de campo, debates e “cantos de atividades”, trabalho em oficinas, laboratórios de aprendizagem etc); exploração de aulas de campo, passeios e visitas a espaços da comunidades (mobilização de recursos da comunidade), entre outros;

- **estilos e ritmos dos alunos** - proposição de atividades diversificadas para atender aos diferentes “canais” de aprendizagem dos alunos a fim de atender aos distintos níveis conceituais; desenvolvimento de tarefas desafiadoras (atividades baseadas na proposição de conflitos sociocognitivos, resolução de situações-problemas, sequência didática dos conteúdos/atividades desdobramentos, ou seja, de continuidade, com ampliação gradativa da complexidade, dentro do mesmo tema ou contexto); identificação e adoção de formas de apoio e tutorias, entre outros;
- **centros de interesse e iniciativa dos alunos** - disponibilização das mais variadas formas de comunicação, priorizando atividades de acordo com as potencialidades do aluno; proposição de atividades em que o aluno faz sua opção de acordo com seus interesses; identificação das maiores habilidades/potencialidades dos alunos, entre outros;
- **gestão da sala de aula** - (re)configuração espacial da sala (formação de círculo ou semicírculo); implementação dos princípios da aprendizagem colaborativa/cooperativa; utilização de uma rotina definida/sistemática/diária (agenda, calendário anual e mensal, cartazes de identificação dos nomes dos meninos e das meninas do grupo da sala de aula); organização dos espaços da sala e dos recursos (organização em “cantos de atividades” - de literatura, arte, leitura, poesia, etc); textualização da sala e exposição dos trabalhos dos alunos; disposição dos materiais de trabalho em sala acessíveis aos alunos); utilização das diversas linguagens - verbais, matemática, gráfica, plástica e corporal - como ferramentas para a expressão e comunicação de ideias; produção de materiais de suporte para o acesso ao conhecimento em sala de aula (tecnologia assistiva), inclusive pelos próprios alunos também, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos, entre outros;
- **interação de alunos e de professor(a) com alunos** - organização dos tempos e do espaço como promotores de aprendizagem em pares (formação de várias formas de agrupamentos, tendo em vista a criação de Zona de desenvolvimento Proximal - ZDP: agrupamentos produtivos, em pequenos grupos, duplas, trios ou dependendo dos objetivos da atividade, considerando níveis e/ou centros de interesse, empatia entre as

crianças etc); promoção de atividades simultâneas, mantendo os mesmos objetivos para todos os alunos; e

- **Avaliação** - instauração de práticas avaliativas baseadas no percurso de aprendizagem de cada aluno (o aluno com deficiência deve ser avaliado em relação ao seu próprio percurso); utilização de variadas formas de registro (relatório dos comportamentos e aprendizagens, portfólio das produções); articulação de tipos distintos de avaliação (individual, coletiva, diagnóstica/interventiva, processual e de produto), entre outros.

Todos esses aspectos em ação nos trouxeram a possibilidade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial de práticas orientadas para a inclusão.

Na vivência compartilhada com as professoras em busca de identificar e elaborar práticas de melhor atendimento aos alunos com deficiência, aprendemos muito sobre formação docente e acerca da dinâmica da mudança, pois vimos que é na articulação dos saberes da experiência com os saberes teóricos que ela se processa. Constatamos que o envolvimento e a implicação das professoras se diferenciavam, em níveis de engajamento e intensidades singulares a cada uma.

A experiência nos mostrou também que o acolhimento e a aceitação do outro são aspectos mobilizadores de mudança e que temos no processo inclusivo uma fonte de mobilização de necessidades e de oportunidades de melhoria da escola, com origem na sua reorganização para melhor atender crianças com deficiência.

Além desses aspectos destacados, assinalamos que a metodologia adotada não foi aceita de imediato pelas docentes. Desse modo, percebemos que as professoras mais resistentes à metodologia, em virtude da observação das colegas e da pesquisadora sobre suas aulas, curiosamente, foram aquelas que menos mudanças e inserção de inovações procederam às suas práticas pedagógicas.

Nesse processo, aprendemos, ainda, que o desenvolvimento profissional proporciona mudanças pessoais e coletivas de grandes proporções e que toda mudança só nasce da vontade do grupo.

Assim, em suma, contamos aqui a experiência de educadoras de uma escola pública de Fortaleza e o que fizeram para saciar a “fome de pão e de beleza”, das quais eram sedentas as suas práticas pedagógicas. Tais mudanças, imprescindíveis para viabilizar a qualidade do ensino e o atendimento a todos os alunos, portanto, extremamente importantes para uma prática inclusiva.

Para finalizar, é preciso assumir que muitas outras coisas aconteceram e que não couberam nessa tese. Vivemos conflitos, rupturas, parcerias/resistências, partilhas, estudos, planejamentos e sonhos de mudança. Vivências como a que apresentamos aqui, apesar de seus limites, nos impelem a acreditar que o paradigma da educação inclusiva é um sonho realizável, ou, como disse Freire, o “inédito viável”!

REFERÊNCIAS

- AMARAL, P. A. Problematizando a construção da condição de especial na escola pública. **Educação em Foco**: Revista de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, set./fev., 1999/2000.
- ANADON, M. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação**: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa. [S.l.], 2000. Mimeografado.
- _____. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. [S.l.], 2005. Mimeografado.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1987.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- ARIÈS, F. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.
- BOGDAM, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Indicic de inclusion**: desarollando el aprendizage y la participacion em lãs escuelas. Bristol UK: Center for Studies on Inclusive Education, 2000.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 88.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- 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, DF: MEC, 1996
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros para Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31 jan./abr. 2006.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula**: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Trad. Raul Rubenich. Porto Alegre: Boockman, 2009.

DIONNE, C.; LANGEVIN, J.; PARÉ, M. Changement de paradigme en éducation, l'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle. In: CONGRES DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN FAVEUR DES PERSONNES HANDICAPEES MENTALES, 3., 1995, Trois-Rivières. **Actes...** Trois-Rivières: AIRHM, Université du Québec, 1995.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FARIAS, M. I. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

FERRAZ, B.; FLORES, F. Espaço atraente: espelho de valores. **Revista Criança do Professor da Educação Infantil**: revista da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, Brasília, DF, p. 34-39, dez.1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, R. V. de. Pedagogia da inclusão. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2., 1999, Natal. **Anais...** Natal: Secretaria de Educação Municipal e Natal, 1999.

_____. Interpreting writing of children with intellectual disabilities: a comparative study. **Educational Studies in Language and Literature**, vol. 7, n. 3, p. 63 – 79, 2007.

_____. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

_____. et al. **Relatórios de pesquisa**: a construção de estruturas metacognitivas em crianças com deficiência mental durante a aquisição da linguagem escrita. Fortaleza: Faced/UFC, 1998, 1999.

_____. A educação infantil e o ensino fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. In: CRUZ, S. H.; PETRALANDA, M. **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004. p.184-196.

_____. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Diálogo Educacional**: revista da Pontifícia Universidade Católica, Paraná, v. 6, n.17, p.11-20, jan./abr., 2006.

FOUCAULT, M. de **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Vozes, 1996

- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIEDBERG, E. **O poder e a regra**: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.
- FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GALVÃO, I. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 98, p 37-49, ago. 1996.
- GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. **L'intégration scolaire et l'apprentissage coopératif. Instantanés Mathématiques**. [S.l.], 2001. Mimeografado.
- _____. _____. **Analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d'intégration scolaire. Éducation et francophonie**, v. 31, n. 2, [S.l.], 2003. Mimeografado.
- GIL, J. M. S. É possível aprender da experiência? In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOMES, A. L. L. **Leitores com Síndrome de Down**: a voz que vem do coração. 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GONH, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HAITD, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conceitos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 08-13, fev./abr. 1998.

_____. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMAN, J. **Avaliar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JATOBÁ, C. M. R. **Eles conseguem**: estudo sobre a alfabetização em crianças com Síndrome de Down. Natal, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995. p. 26-34.

KRAMER, S. et al. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1984.

_____. Um mergulho na alfabetização ou: há muito o que resolver sobre o cotidiano da escola. **Revista Brasileira sobre Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, MEC/Inep, ano 68, n. 158, jan./abr. 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÓPEZ-MELERO, M. Es posible construir una escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, 2008.

LUSTOSA, F. G. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

_____. Práticas de leitura e escrita em sala de aula inclusiva. In: DELACOURS-LINS, S.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.) **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

_____. A elaboração conceitual da criança portadora de deficiência intelectual. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 17., 1998, Fortaleza. **Resumos...** Fortaleza: UFC, 1998, ref. 834.

_____. Algumas idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva. **Agenda do Portador de Eficiência**, Fortaleza, 2008.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COOL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3.

_____.; GIL, C. H. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, L. P. et al. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-83.

_____. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. **Educação em Foco**: revista de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1999.

_____. **Educação escolar de deficientes mentais:** problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. São Paulo: UNICAMP, 1997. Mimeografado.

_____. **Ser ou estar, eis a questão:** explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MYNAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 11. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONEREO, C; POZO, J. I. (Orgs.). **A prática de assessoramento educacional.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n. 1, 2008..

NOVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e a formação docente. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Trad. de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

PASCAL, C; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias:** nove estudos de caso. Trad. Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

PENIN, S. T. S. **A aula:** espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Cotidiano e Escola. A obra em construção:** o poder das práticas cotidianas na transformação da escola. São Paulo: Cortez, 1989.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem:** como acompanhar os alunos nas aquisições dos saberes. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENEAUD, P.. **Pedagogia diferenciada:** das intenções a ação. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

_____. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O . A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN (Org.) **Educação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

POULIN, J. R. **Da formação a Pesquisa-Ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores**. [S.l.], 2005. Mimeografado.

_____. **Integration and inclusion: the relevance of such concepts in teh educational system**. 2006. Paper presented at the International Summit for na Alliance for Social Inclusion, Montreal, 2006.

ROCHA, S. R. M. **Leitores da comunidade lêem histórias na escola: programa da criança remanescente à comunicação letrada**. 2002. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

SACRISTÁN, G. J.; ALCUDIA, R. (Orgs.) **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALUSTIANO, D.A. **Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaelza, 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SANTOS, A. V.; VERCHIA A. As práticas pedagógicas contemporâneas: constituindo um objeto de pesquisa educacional. Disponível em: <http://www.utp.br/proppe/X%20seminario_pesquisa/Artigos%20completos>. Acesso em 14 mar. 2009.

SILVEIRA, S. M. P. **Tira! Bota! Deixa o zambelê ficar... O papel das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

_____. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, DF, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- _____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: TIBALLI, E. F. A. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1998
- _____. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. PERRENOUD, P. **A escola e a mudança:** contributos sociológicos. Lisboa: Codex, 2000.
- VAYER, P. R. C. **A integração da criança deficiente na classe.** Lisboa: Manoli, 1992.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1999.
- _____. De boas intenções o inferno está cheio: ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano IV, n. 14, p.10-13, ago./out. 2000.
- ZABALLA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Trad: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1995.
- ZABALZA, M.. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHENER, K. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Escala de competência de base

ENSINO	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
. Realiza as atividades considerando os objetivos do ensino e de aprendizagem e os conteúdos a serem ensinados				
. Organiza o espaço, o tempo e os agrupamentos dos alunos considerando os objetivos e os conteúdos a serem ensinados				
. Organiza atividades que suscitam questionamentos por parte dos alunos				
. Apresenta atividades que mobilizam o interesse e a curiosidade dos alunos				
. Organiza atividades em que os alunos manifestam prazer e atenção durante sua realização				
. Apresenta as atividades com dinamismo e entusiasmo				
. Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto aos alunos				
. Circula na sala para verificar se os alunos executam o que foi solicitado				
. Elabora de forma clara o que espera que os alunos façam em relação às atividades				
0. Explicita de forma clara o que espera que os alunos façam em relação às atividades				
. Utiliza um vocabulário claro e apropriado ao conteúdo ensinado				
. Utiliza um vocabulário claro e apropriado ao nível de compreensão dos alunos				
. Se expressa com entonação, ritmo e articulação adequada das palavras				
. Verifica se os alunos entenderam o que foi solicitado na atividade				
. Solicita a participação dos alunos independentemente dos seus níveis de aprendizagem				
. Verifica a participação dos alunos nas atividades independentemente dos níveis de aprendizagem				
. Está atento às perguntas e aos comentários dos alunos				
. Responde as perguntas e as solicitações dos alunos				
. Estabelece diálogo com os alunos				
0. Encoraja os alunos a realizarem as atividades				
. Encoraja os alunos a concluírem as atividades				
. Solicita que os alunos apresentem de forma oral ou escrita o que compreenderam dos conteúdos ensinados				
. Utiliza os resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem dos alunos para ajustar ações às necessidades detectadas				

GESTÃO DE CLASSE	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
. Conhece e domina os conteúdos a serem ensinados e os relaciona com os seus respectivos objetivos de aprendizagem				
. Planeja atividades tendo como base o currículo da série em que atua				
. Desenvolve nas aulas o que foi planejado				
. Utiliza os recursos definidos no planejamento				
. Utiliza com segurança as estratégias didáticas				
. Utiliza materiais diversificados na aula				
0. Organiza o material pedagógico e o disponibiliza de forma acessível aos alunos				
. Seleciona e utiliza materiais de acordo com o conteúdo ensinado				
. Utiliza os recursos da escola diversificando as atividades e potencializando o seu uso em diversas situações				
. Utiliza os recursos materiais e pedagógicos da escola				
. Conhece e aproveita os recursos da comunidade como apoio à aula e à aprendizagem dos alunos				
. Utiliza os recursos da escola para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento				
. Convida os pais a participarem das atividades da escola				
. Avalia as aprendizagens dos alunos				
. Corrige os trabalhos dos alunos				
. Avalia de forma coerente com o conteúdo e os objetivos desenvolvidos				
0. Apresenta aos alunos os resultados das avaliações				
. Estabelece e explicita regras de convivência				
. Faz referência às regras de convivência quando ocorre uma transgressão				
. Faz ajustes quando necessário nas regras de convivência estabelecidas				

Observações:

APÊNDICE B – Escala de práticas de atendimento às diferenças na sala de aula

ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENDIMENTO ÀS
DIFERENÇAS NA SALA DE AULA

Versão final - Março 2007

Professora:

Nível escolar:

Pesquisador :

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 Perrenoud *Dix nouvelles compétences pour enseigner*.

Orientações a serem lidas antes de completar a escala

Definição de diferenciação do ensino: 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 (Perrenoud, 1992)

O **ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA** 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 atenção às diferenças 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**
 - 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 que (a) o comportamento ou a atitude não se manifesta *ou ainda* (b) o dispositivo (meios empregados) não está presente quando deveria estar.

Pouco significa que (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 que (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 que (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
1. O professor utiliza diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria. (O)* (a)** <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>	1	2	3	4
2. O professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos alunos. (O) (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	1	2	3	4
3. O professor interage com os alunos a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo. (O) (a) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>	1	2	3	4
4. As atividades se desenvolvem de diversas maneiras (O) (a). <small>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</small>	1	2	3	4
5. O professor estabelece cotidianamente um programa de atividades que visa atender as necessidades individuais dos seus alunos (a) <small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small>	1	2	3	4
6. Os alunos sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas. (O) (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
7. O professor oferece a possibilidade do aluno planejar o momento de desenvolver suas atividades. (O) (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	1	2	3	4
8. As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um aluno permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem. (O) (a) <small>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</small>	1	2	3	4
9. O professor procede de tal maneira que os erros, assim como os obstáculos cognitivos, sejam percebidos como elementos favoráveis às aprendizagens. (a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>	1	2	3	4
10. O professor estabelece com o aluno a seqüência de aprendizagem após a avaliação de suas produções. (a) <small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small>	1	2	3	4
11. O professor utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar as concepções e representações dos alunos. (O) (a) <small>7: Interação entre professor e alunos</small>	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

A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
<p>12. O professor diversifica seus métodos de ensino. (O) (a)</p> <p>1. Aula expositiva (O) (a)</p> <p>2. Demonstração (O) (a)</p> <p>3. Trabalhos práticos (O) (a)</p> <p>4. Debate (entre os alunos) (O) (a)</p> <p>5. Mobiliza os diferentes aspectos sensoriais da criança (O) (a)</p> <p>6. Monitoramento pelos colegas (O) (a)</p> <p>7. Aprendizagem cooperativa (O) (a)</p> <p>8. Aprendizagem por projetos (O) (a)</p> <p>9. Descoberta (O) (a)</p> <p>10. Situações problemas (O) (a)</p> <hr/> <p>2: Variedade dos métodos de ensino</p>	<p>11</p> <p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>13. Uma atividade que procede dos interesses dos alunos é encorajada mesmo quando não faz parte do programa escolar. (a)</p> <hr/> <p>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>14. O professor elabora em colaboração com os alunos situações de aprendizagem a partir de acontecimentos que despertem seus interesses. (a)</p> <hr/> <p>7: Interação entre professor e alunos</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>15. Os alunos trabalham em cooperação sob a supervisão do professor (O) (a)</p> <hr/> <p>6: Interação entre os alunos</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>
<p>16. O professor trabalha em cooperação com colegas da mesma série no planejamento e na elaboração das atividades. (a)</p> <hr/> <p>9: Coordenação e colaboração entre os professores</p>	<p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>

B) GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

B) GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
O professor leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planeamento e na efetivação das situações de aprendizagem. (O) (a) 1: Planeamento das atividades de aprendizagem	1	2	3	4
O professor observa o aluno e o questiona acerca do procedimento de sua aprendizagem. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problema. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
O professor tenta compreender porque o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem e tenta encontrar meios de ultrapassá-las. (a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
O professor se interessa pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno, ele se apresenta como um recurso disponível. (O) (a) 7: Interação entre professor e alunos	1	2	3	4
O professor é capaz de avaliar a evolução de cada aluno. (a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
A complexidade das tarefas muda de um aluno para um outro no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem. (O) (a) 3: Estilos e ritmo de aprendizagem	1	2	3	4
Nas atividades de aprendizagem individual, a programação proposta ao aluno é estabelecida em função dos seus resultados. (a) 1: Planeamento das atividades de aprendizagem	1	2	3	4
O professor organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos (O) (a) 5: Gestão e organização da classe	1	2	3	4
As atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos. (O) (a) 1: Planeamento das atividades de aprendizagem	1	2	3	4
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) 5: Gestão e organização da classe	1	2	3	4
O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos. (O) (a) 7: Interação entre professor e alunos	1	2	3	4
A avaliação formativa orienta o professor na sua prática pedagógica e na gestão da sala.(a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4

B) GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS	Aus ente	Pou co	Parc ialm ente	Pres ente
Os progressos dos alunos nas diferentes atividades de aprendizagem são registradas nos instrumentos previstos para isto ² .(O) (b) ^{***} 5: Gestão e organização da classe	1	2	3	4
O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe	1	2	3	4
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) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
O professor propõe situações de aprendizagem oferecendo desafios que incitam cada aluno a progredir, solicitando-o em sua zona de desenvolvimento proximal. (a) 2: Variedade dos métodos de ensino	1	2	3	4
O professor avalia as produções levando em conta as características do aluno assim como as condições de efetivação do trabalho. (a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
O professor estimula os alunos a se implicarem ativamente em um processo de auto-avaliação de suas aprendizagens (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos	1	2	3	4
O professor estimula os alunos a cooperarem na avaliação de seus resultados realizados pelos diferentes grupos.(a) 6: Interação entre os alunos	1	2	3	4
O professor elabora em cooperação com colegas da mesma série meios e instrumentos que possam ajudar na progressão das aprendizagens (a) 9: Coordenação e colaboração entre os professores	1	2	3	4

*

**

(b) Refere-se a dispositivos ou meios utilizados pelo professor

C) CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO

C) CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO	A u s e n t e	P o u c o	P a r c i a l m e n t e	P r e s e n t e
1. O professor modifica a organização da sala de aula em função das situações de aprendizagem e das necessidades dos alunos ¹ .(a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Na sala de aula, várias atividades (2 ou mais) se desenvolvem simultaneamente ¹ .(O) (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Os alunos se ajudam em suas atividades. (O) (a) <small>6: Interação entre os alunos</small>	1	2	3	4
Os alunos circulam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem. (O) (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	1	2	3	4
O material escolar é diversificado (manual, texto, ficha, livros de atividades, etc.). (O) (b) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>	1	2	3	4
O material é facilmente acessível. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
As produções dos alunos são diversificadas. (O) (a) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>	1	2	3	4
As produções do aluno são postas à disposição dos demais. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Ao longo do dia há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos. (O) (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Cada um dos espaços destinados às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
O material dedicado ao trabalho individual assim como ao trabalho em pequenos grupos é classificado de maneira sistemática. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
O professor utiliza interação entre os alunos como elemento de aprendizagem dos mesmos (O) (a) <small>6: Interação entre os alunos</small>	1	2	3	4

C) CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO	A u s e n t e	Po u c o	Pa r c i a l m e n t e	Pre sen te
Durante o dia, há períodos previstos a fim de permitir a cada um dos alunos avaliar seu procedimento de aprendizagem. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens	1	2	3	4
O professor encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem. (O) (a) 6: Interação entre os alunos	1	2	3	4
O professor coloca em ação múltiplos dispositivos de gestão da sala de aula (O) (b) 5: Gestão e organização da classe	1	2	3	4
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) 7: Interação entre professor e alunos	1	2	3	4
O professor trabalha em dados momentos a partir de agrupamentos de necessidades e, em outros momentos, de agrupamentos de projeto. (a) 2: Variedade dos métodos de ensino	1	2	3	4
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) 6: Interação entre os alunos	1	2	3	4
O professor elabora atividades com diferentes níveis de complexidade, de modo que todos os alunos possam participar. (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem	1	2	3	4
As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada aluno expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem (o) (a) 3: Estilos e ritmo de aprendizagem	1	2	3	4
O professor elabora em cooperação com os colegas da mesma série dispositivos de diferenciação. (a) 9: Coordenação e colaboração entre os professores	1	2	3	4

D) IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO

D) IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO	A us e nt e	Po uc o	Pa rci al m en te	Pr es en te
1. Os alunos manipulam o material, por se mesmos. (O) (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	1	2	3	4
O aluno utiliza de maneira inovadora o material em função do seus centros de interesse. (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	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) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	1	2	3	4
As tarefas não são sempre corrigidas pelo professor.(a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>	1	2	3	4
O professor ajuda freqüentemente cada um dos seus alunos a se auto-avaliarem depois de uma atividade de aprendizagem.(a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>	1	2	3	4
Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o encaminhamento de aprendizagem (a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>	1	2	3	4
Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	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) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	1	2	3	4
Os alunos sabem das conseqüências de não respeitar um planejamento. (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
O professor discute com os alunos seus planos de trabalho ou seus projetos.(a) <small>7: Interação entre professor e alunos</small>	1	2	3	4
O professor explica claramente suas expectativas aos alunos. (O) (a) <small>7: Interação entre professor e alunos</small>	1	2	3	4
Cada aluno sabe como utilizar sua programação individual. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Os alunos sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia.(O) (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>	1	2	3	4
Os alunos colaboram com o professor na elaboração de sua programação. (a) <small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small>	1	2	3	4
O professor reforça no aluno o seu desejo de explorar e aprofundar questões de seu interesse pessoal. (a) <small>7: Interação entre professor e alunos</small>	1	2	3	4

D) IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO	A us e nt e	Po uc o	Pa rci al m en te	Pr es en te
As situações de aprendizagem propostas favorecem a transferência de competência em diversos contextos. (O) (a) <small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small>	1	2	3	4
O professor oferece diferentes opções de atividades. (O) (a) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>	1	2	3	4
O professor encoraja o aluno a fazer projetos. (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>	1	2	3	4
Existem momentos nos quais são avaliados a compreensão e o sentido que os alunos atribuem as atividades programadas. (O) (a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>	1	2	3	4
O professor encoraja as diferentes possibilidades de expressão dos alunos durante a apresentação dos trabalhos. (O) (a) <small>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</small>	1	2	3	4
O professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos. (O) (a) <small>6: Interação entre os alunos</small>	1	2	3	4
O professor participa de projetos pedagógicos que implicam na colaboração entre alunos de diferentes classes. (a) <small>9: Coordenação e colaboração entre os professores</small>	1	2	3	4

ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

1. Será que uma atividade surgida do interesse dos alunos é encorajada, mesmo se ela não faz parte do programa escolar?

2. Após a avaliação das produções, o que é que você estabelece com o aluno na continuidade do encaminhamento de aprendizagem?

3. 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

1. Será que você propõe situações que oferecem desafios que encorajam cada aluno a progredir solicitando-o na sua zona de desenvolvimento proximal?

2. 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

1. 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

1. Será que seus alunos continuam a trabalhar, mesmo quando eles estão esperando ajuda da sua parte?

2. 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?

**Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação
Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade
Escola Municipal Isabel Ferreira**

Questões dirigidas aos grupos focais

- 1- Quais as principais razões pelas quais vocês se engajaram na pesquisa?

- 2- Vocês consideram que esta pesquisa influenciou em alguma mudança na escola? Se sim, quais? Se não, porque? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança?

- 3- Vocês observam nas suas atitudes em relação aos seus alunos (alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiência ou dificuldades de comportamentos e os alunos normais) alguma mudança que vocês poderiam associar à participação de vocês nesta pesquisa? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança?

- 4- Vocês observam mudanças nas suas práticas pedagógicas e na organização do trabalho de vocês no interior e no exterior da classe que vocês poderiam associar a participação de vocês nesta pesquisa? Se sim, quais foram essas mudanças? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança?

- 5- Vocês consideram que houve mudança no processo de aprendizagem de seus alunos? Se sim, essa mudança poderia ser associada ao fato que vocês participarem desta pesquisa? Expliquem?

- 6- Vocês consideram que esta pesquisa influenciou a sua compreensão sobre o ensino em contexto de inclusão? De quais maneiras ou através de que?

- 7- Como vocês avaliam esse novo modelo de acompanhamento, ele de alguma forma contribuiu promover mudanças na sua prática pedagógica? (essa pergunta é só para o grupo de professora acompanhadas).

- 8- Como você considera o seu envolvimento nessa pesquisa?

APÊNDICE D - Quadro panorama das reuniões realizadas na escola de setembro de 2006 a março de 2007 (processo inicial)

DATA	CONTEÚDO	PAUTA/ OBJETIVO	METODOLOGIA	DOCUMENTOS PRODUZIDOS
1ª Reunião (24.09.06) Geral	Discussão dos eixos: Cultura, práticas, políticas inclusivas	Apresentação da equipe e do novo diretor; Estudo sobre cultura, práticas pedagógicas e políticas inclusivas	Explanação oral Discussão em grupo; socialização em plenária	Material de Apoio para a reunião: -Material sobre o conceito dos três eixos do Índice de Inclusão (Cultura, Políticas e Práticas Inclusivas) Material/dados produzidos: -Registro da realização da reunião
2ª Reunião (22.10.06) Geral	Levantamento junto as professoras dos principais problemas da escola	Diagnóstico dos principais problemas da escola	Discussão a partir de imagens (data show) sobre diferença e diversidade (cartilha “uma escola para todos”) Trabalho em grupo: levantamento dos principais problemas da escola	Material de Apoio para a reunião: Data-show Material/dados produzidos: -Síntese problemas identificados pelas professoras (problemas quanto a gestão da escola, a gestão da sala de aula e ao acompanhamento familiar)l
3ª reunião (16.11.06) Específica Estudo	Planejamento Rotina com atividades diferenciadas (Ed. Infantil e 1ª e 2ª séries)	Formação dos professores para a prática em sala de aula Sensibilizar para necessidade de organização do tempo e do espaço Elaboração de um semanário com as professoras	Discussão sobre uma música (Ma. Rita-DVD) Trabalho em grupo (por série) para o preenchimento de um semanário Socialização das discussões Reflexões sobre rotina, planejamento e atividades diversificadas	Material de Apoio para a reunião: -pauta, modelos de semanários e Quadros informativos sobre rotina e atividades diversificadas para os trabalhos nos grupos Material/dados produzidos: -propostas de semanários produzidos pelas professoras; - registro da reunião

DATA	CONTEUDO	PAUTA/ OBJETIVO	METODOLOGIA	DOCUMENTOS PRODUZIDOS
(29.11.05) Específica	Não ocorreu	Não ocorreu	Não ocorreu	Não ocorreu
5ª Reunião (10.12.06) Geral	<p>Continuação da discussão sobre os principais problemas apresentados pelas professoras (especificamente os problemas de natureza pedagógica)</p> <p>Elaboração de estratégias de resolução dos problemas</p>	<p>Análise do trabalho desenvolvido na escola/2005</p> <p>Proposição das novas ações, para 2006:</p> <p>-Participação na semana pedagógica 2006 e elaboração de um plano de atividades e de formação/2006</p> <p>Confraternização de natal na escola</p>	<p>Apresentação dos problemas levantados na reunião do dia 22/10/06</p> <p>Em grupos:</p> <p>-reflexão a cerca dos problemas da escola</p> <p>-socialização painéis com as soluções sugeridas pelos grupos</p>	<p>Material de Apoio para a reunião:</p> <p>-pauta</p> <p>-painéis com os problemas levantados pelas prof.</p> <p>-cópias do quadro com os problemas apresentados e resolução do problema</p> <p>-instrumental de avaliação do encontro (eu critico, eu felicito e eu sugiro)</p> <p>Material/dados produzidos:</p> <p>-quadro-síntese da natureza dos problemas levantados e das soluções propostas (a partir desses dados evidencia-se que o palnejamento da ação docente se constitui como centro das necessidades formativas).</p> <p>-resultado das avaliações das professoras sobre o encontro</p>

¹ Obs: A reunião do dia 29.11.05 foi planejada tendo, inclusive, a presença de estagiárias para substituírem as professoras (3ª e 4ª séries).Essa reunião não ocorreu, pois faltou energia na escola e as professoras foram embora. A reunião anterior teve como alvo as professoras de 1ª e 2ª série, e nessa contemplaríamos as demais séries.

DATA	CONTEUDO	PAUTA/ OBJETIVO	METODOLOGIA	DOCUMENTOS PRODUZIDOS
6ª Reunião (02.02.07) Específica	Semana Pedagógica/2006 Plano anual da escola, Pcn's, diretrizes para a Ed. Infantil	(Re)visita ao Plano anual da escola Reflexão sobre currículo Estabelecimento de metas pedagógicas para cada série de ensino, destacando o que o aluno deve aprender em cada uma	Explanação oral sobre os vários níveis de planejamento Trabalho em grupo: -levantamento junto as professoras a cerca do que os alunos sabem no início do ano/o que devem saber ao final do ano	Material de Apoio para a reunião: -cópias do quadro "o que os alunos sabem/o que os alunos precisam saber" Material/dados produzidos: - Registros em diário de campo
7ª Reunião (03.02.07) Específica	Semana Pedagógica/2006 <i>Planejamento mensal – (1º planejamento, início do ano letivo; acolhida e adaptação dos alunos (atividade para duas semanas)</i>	Elaboração do semanário/planejamento da rotina Reflexão sobre ativ. Permanentes e diversificadas	Explanação oral apresentando as metas definidas para o ano, com enfoque para a linguagem escrita Trabalho em grupo: -elaboração do planejamento de duas semanas de aula, dando atenção especial, para a acolhida, adaptação, construção de vínculos afetivos	Material de Apoio para a reunião: -cópias da "Grade de planejamento" para as professoras Material/dados produzidos: -Registros em diário de campo

<p>8ª Reunião (21.02.07) Específica</p>	<p>Avaliação junto aos professores sobre a contribuição da ação de planejamento realizada, avaliando o que foi executado e o que não foi</p> <p>Planejamento mensal (2º encontro)</p>	<p>Reflexão sobre a implementação ou não dos planejamentos feitos na reunião anterior e as implicações pedagógicas dele decorrente</p> <p>Elaboração do planejamento para o período</p>	<p>Exposição oral: memória da reunião de planejamento e apresentação dos objetivos do encontro do dia</p> <p>Trabalho em grupo: (1º momento) -levantamento junto as professoras (quadro: “O que foi feito? Como foi feito? Quais os resultados? O que precisamos mudar na nossa forma de planejar a vida na sala de aula?”) (2º momento) -elaboração do planejamento</p>	<p>Material de Apoio para a reunião: -cópias do texto -cópias da “Grade de planejamento”</p> <p>Material/dados produzidos: -Registro em diário de campo (reunião de planejamento, nesse dia foi exposto também a possibilidade de utilização do material da escola/MEC, dos livros e materiais disponíveis na biblioteca em dias de planejamento etc. Ação de planejamento será acompanhada pelos pesquisadores (formação em contexto).</p>
---	---	---	--	---

DATA	CONTEUDO	PAUTA/ OBJETIVO	METODOLOGIA	DOCUMENTOS PRODUZIDOS
9ª Reunião (11.03.07) Específica	Planejamento mensal com as professoras (3º encontro)	Reflexão sobre os elementos que devem ser considerados na ação de planejar (texto Rita e Poulin) Elaboração do planejamento para o período	Exposição e leitura do texto (1º momento) (2º momento) -elaboração do planejamento com as professoras	Material de Apoio para a reunião: -cópias do texto sobre os elementos a considerar em uma ação de planejamento (figueiredo e Poullin, 2006) e “Grade de avaliação das atividades planejadas” para as professoras responderem Material/dados produzidos: -Quadro-síntese das respostas das professoras sobre a avaliação do planejamento anterior OBS: (o encontro evidencia uma satisfação das professoras com a ação de planejamento unificado em série e acompanhado pela pesquisa, o que se reflete em indícios de melhoramento no planejamento e a execução das atividades em sala).
10ª Reunião (11.03.07) Específica	Planejamento mensal com as professoras (4º encontro)	Elaboração do planejamento para o período	Elaboração do planejamento com as professoras	Planejamento compartilhado entre as pesquisadoras e as professoras da escola. Discussão e elaboração de práticas diferente das habitualmente desenvolvidas.

DATA	CONTEUDO	PAUTA/ OBJETIVO	METODOLOGIA	DOCUMENTOS PRODUZIDOS
10ª Reunião (29.03.07) Específica	Elaboração do planejamento para o período (5º encontro)	Elaboração do planejamento com as professoras (menor ênfase na participação quanto a proposição de atividades, busca por uma maior autonomia das professoras. Algumas reflexões sobre os planejamentos anteriores, indicavam uma certa heteronomia dos professores em relação as pesquisadoras (quanto ao planejamento das atividades). Na ação de acompanhamento será verificada a execução das ações planejadas.	Planejamento compartilhado entre as pesquisadoras e as professoras da escola. Discussão e elaboração de práticas diferente das habitualmente desenvolvidas.	Material/Dados: -Registros diário de camo OBS: (a pesquisa decide implementar um modelo de formação e de acompanhamento, mantendo os agrupamentos por séries que já vem acontecendo (ed. Infantil, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª). A formação acontecerá em um bloco de 5 dias letivos, contemplando cada um dos grupos. A metodologia adotada será a de estudos e elaborações de atividades e procedimentos, para serem desenvolvidos em classe sob a supervisão das pesquisadoras. O objetivo é desenvolver nos professores competências e práticas pedagógicas que atendam a inclusão..

APÊNDICE E – Quadro da formação dos professores (ano referência – 2007)

NOME	IDADE	FORM. NÍVEL MÉDIO	SUPERIOR	ESPECIALIZAÇÃO
1.Ana Maria	47	Magistério- 1984 Cienc.religiosas- 1995	Pedag. – 2005 –UVA	-
2.Aline	34	-	Pedagogia – Unifor	Linguística aplicada à língua estrang. – FA7 -em curso
3.Eva	34	Magistério – 1980	Pedagogia – 2003- UVA	-
4.Danielle	30	-	Pedag.- unifor-1999	-
5.Betânia	40	Magistério- 1986	Pedagogia UVA	-
6.Liduína	48	-	Pedagogia- 2001-Uva	-
7.Fátima	32	-	Pedag. – 1998- UECE	Informática educ. UVA em curso
8.Silvia	38	Magistério- 1989	Pedag.– 2001- UECE	-
9.Jaqueline	-	-	Pedag. – 2001-UVA	-
10.Lúcia	-	Magistério – 1988	Pedag.– 2000- UVA Ciências.religiosas- 2001	Adm. Escolar- 2002- UVA
11.Madalena	38	Magistério – 1986	Pedag.– em curso- UVA	-
12.Célia	43	-	Pedag.- 1988- UECE	-
13.Petronila	45	Magistério – 1988	Pedagogia –2000-UVA	-
14.Fátima	32	Magistério - 1992	-	-
15.Ester	33	Magistério - 1986	Pedagogia-2003-UVA	-
16.Ruth	40	Magistério –1989	Pedagogia –2000-UVA	-
17.Sara	44	Magistério – 1986	Pedagogia –2002-UVA	Matemática- em curso- UVA
18.Ma. Carmo	35	Magistério - 1993	Pedag. –em curso-UVA	-
19.Ma. José	48	Magistério – 2001	Pedagogia –UVA	-
20.Ana		Magistério- 1995	Pedagogia –2001-UVA	Adm. Escolar-2003- UVA

21.Telma	38	Magistério – 1986	Pedagogia –2002-UVA	-
----------	----	-------------------	---------------------	---

APÊNDICE F - Descrição dos temas e objetivos de cada encontro

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 à 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	Proposta 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. Trabalhar em grupos: identificação e origem do problema e resolução do problema.
5º	Princípios e bases das regras de convivência na classe	Discutir com as professoras a organização da classe por meio de regras de convivência.	Utilização de um texto com recomendações pedagógicas sobre situações de sala de aula, envolvendo as regras e a disciplina. Com base no texto as professoras discutiam de soluções difíceis e discutiam em grupos as possíveis soluções. Apresentação, em reunião plenária dos resultados.
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 Aprovação: aspectos cognitivos, sociais e afetivos e a evolução do aluno “Enturmação”: necessidades da escola, motivação do professor e constituição do grupo-classe Discussão coletiva e individual dos critérios.
7º	Discussão sobre o planejamento na escola	Discutir sobre a importância do planejamento. Apresentar os diferentes níveis de planejamento. 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. Eixos: planejamento do sistema de educação, planejamento da escola, planejamento curricular e planejamento da aula. Análise do material disponível na biblioteca.
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.
10º	Estudo sobre deficiência mental	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. Estudos de casos e análises das produções das crianças da escola.
12º	Formação intensiva com 20h para as professoras da educação infantil	Estudar com as professoras aspectos ligados a organização e gestão da sala de aula.	Reflexões coletivas sobre a organização e gestão da sala de aula com estudos de casos e observações da prática das professoras.
13º	Formação intensiva com 20h para as professoras do ensino fundamental.	Estudar com as professoras aspectos ligados à organização e gestão da sala de aula.	Reflexões coletivas sobre a organização e gestão da sala de aula com estudos de casos e observações da prática das professoras.
14º	Relações interpessoais na escola (03 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	Letramento (03 encontros)	Ampliar a compreensão sobre letramento instrumentalizando as professoras para o trabalho na sala de aula.	Discussão sobre conceituação de letramento. 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 power point do histórico dos trabalhos desenvolvidos. Desafios da gestão compartilhada. Discussão sobre o papel de cada segmento.

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE G - Breve síntese das principais ações de 2007 na escola

Período

Fevereiro 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Reunião de planejamento das ações para o ano de 2007 com a direção – definição de metas e ações

Construção de banner com plano de ações 2007

Reunião da escola com a pesquisa e o grupo gestor para apresentação do planejamento e discussão das ações do ano de 2007

Semana Pedagógica

Objetivo

Elaboração do plano de ação da direção para o ano de 2007

Apresentação do novo plano de intervenção da pesquisa para o ano de 2007

Preparação do início do semestre

Período

Março 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Reunião de retorno das aulas

Explicitação do plano de intervenção na gestão e nas salas de aula em 2007

Ações da gestão da escola: pintura nova nas portas, reforma ao acesso para a educação infantil, considerável aumento na arborização da escola, aquisição de mais um parquinho para o ensino fundamental, aumento do número de jogos e brinquedos para o recreio

Objetivo

Explicitar, implementar e acompanhar as ações do plano de 2007

Período

Abril 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Primeiro encontro com o professor Olinda (eixo relacional)

Reuniões com a supervisão para organização do planejamento mensal

Ações de orientação no trabalho da biblioteca

Objetivo

Planejar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas na escola

Fortalecer as relações na escola

Organização do planejamento

Melhorar o atendimento e organização da biblioteca

Período

Maio 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Reuniões com o núcleo gestor para avaliação das ações planejadas

Aplicação da escala de competências das gestão

Início das reuniões de estudos

Segundo encontro com o professor Olinda

Ações de orientação no trabalho da biblioteca

Objetivo

Acompanhar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas

Aprofundar a discussão sobre a teoria da mudança

Fortalecer as relações na escola

Melhorar o atendimento e organização da biblioteca

Período

Junho 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Intervenções e acompanhamento do plano de intervenção na gestão

Reuniões de estudo

Paralisação das atividades pelos professores (do início do mês até o dia 20 de junho – os professores voltaram na última semana só para encerrar o semestre)

Objetivo

Acompanhar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas na escola

Aprofundar a discussão sobre a teoria da mudança

Período

Agosto 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Intervenções e acompanhamento do plano de ações da gestão

Reuniões de estudo com a gestão

Planejamento da reunião com os professores e gestão

Objetivo

Acompanhar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas na escola

Aprofundar a discussão sobre a teoria da mudança

Planejar a pauta da reunião com a apresentação dos princípios da gestão compartilhada com os professores e reafirmar o compromisso com a inclusão.

Período

Setembro 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Intervenções e acompanhamento do plano de intervenção na gestão

Reuniões de estudo com a gestão

Planejamento da festa das crianças

Objetivo

Acompanhar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas na escola

Aprofundar a discussão sobre a teoria da mudança

Período

Outubro 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Intervenções e acompanhamento do plano de intervenção na gestão

Participação na organização da festa do dia das crianças

Participação na organização da festa do dia dos professores

Reorganização do planejamento mensal com a supervisão

Reunião da gestão e da pesquisa com os funcionários da escola

Objetivo

Acompanhar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas na escola

Redefinir o modelo de planejamento elegendo uma professora responsável por cada série para trabalhar com a supervisora e coordenar os encontros de sábado.

Reafirmação do papel de cada funcionário na construção da escola inclusiva

Período

Novembro 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Intervenções e acompanhamento do plano de intervenção na gestão

Organização do grupo focal II

Encontro com o diretor para a construção do artigo para o livro

Participação em reunião de planejamento sábado

Reunião com a gestão sobre o encerramento das atividades da pesquisa na escola

Objetivo

Acompanhar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas na escola

Preparar o encerramento das atividades da pesquisa na escola

Período

Dezembro 2007

Atividades

Reuniões da pesquisa

Visitas à escola

Intervenções e acompanhamento do plano de intervenção na gestão

Aplicação do grupo focal

Organização do artigo

Aplicação da escala de evolução dos alunos com deficiência e/ou dificuldades graves de aprendizagem

Aplicação da escala de competência da gestão (última)

Objetivo

Acompanhar e avaliar as ações na escola

Desenvolver atividades de intervenções e acompanhamento das ações planejadas

Avaliar o desenvolvimento dos trabalhos implementados.