



INCLUSÃO: O MOVIMENTO DA MUDANÇA E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COLABORATIVA

Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará

Resumo

O presente texto objetiva relatar aspectos envolvidos em um modelo de formação de professores, pautado na apropriação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas de favorecimento a inclusão de alunos com deficiência. O quadro teórico-conceitual contemplou as discussões sobre inclusão, formação e profissionalização docente. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação do tipo colaborativa, entre a pesquisadora e nove professoras do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza, no período de agosto de 2006 a fevereiro de 2008. Os resultados evidenciaram que investimentos na reorganização do espaço escolar, no apoio às professoras, nas ações de atenção às crianças e às suas especificidades, se reverteram em melhor acolhimento e atendimento a todos os alunos. Assim, 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

INCLUSION: THE MOVEMENTS OF A CHANGE AND THE TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICES IN THE CONTEXT OF A ACTION-RESEARCH

Abstract

This research has the purpose of investigating the aspects involved in the acquiring and development of pedagogical practices, favoring a inclusion. The concept-theoretical contemplated the discussions about inclusion and A Pedagogical Practice teachers formation and profisionalization. The methodology used was a action-research of the colaborative type, between the researcher and eight teachers from an elementary school public in Fortaleza, in the period between August 2006 and February 2008. The results have highlighted that investments in the reorganization of the schooling space, in the pedagogical support , in the attention actions – the children and their specificities, have turned into better caring and serving to all students. 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. We state that the experience of this research (re)assures that the paradygm of inclusive education is possible to achieve.

Keywords – Inclusive education; pedagogical practice; collaborative action-research.

Introdução

O presente texto traz considerações de um estudo ocorrido por meio de pesquisa-ação colaborativa, na qual se objetivou fundamentalmente a instauração de um processo participativo, que envolveu a construção de situações educativas, nos contextos da escola e da universidade. O estudo intencionou produzir transformações no fazer pedagógico dos profissionais de uma instituição de ensino, pela via da formação continuada de professores.

Relatamos nesse texto a experiência de pesquisa com foco na formação de professores, na área da Educação Inclusiva, guiada pela meta-comum de transformação das práticas pedagógicas para o atendimento à diversidade de todos os alunos, notadamente, daqueles com deficiência, com base em uma ação colaborativa, sediada na metodologia da pesquisa-ação. Assim, a marca de todas as ações realizadas, com caráter formativo, ocorreu na relação mediada e mediadora estabelecida entre a pesquisadora-formadora do meio acadêmico e os pesquisadores-professores da escola.

Na referida experiência realizamos um acompanhamento socioconstrutivista de observação-reflexão-reconstrução de práticas pedagógicas, que se efetivaram de maneira direta junto aos educadores, construídas e avaliadas em seus impactos produzidos e nas aprendizagens sistematizadas¹.

Os fundamentos da metodologia formativa desse estudo vêm imbricados da possibilidade político-ideológica de interferência para a transformação da instituição escola. Aqui, reforçamos nossa credibilidade em que a melhoria nos fundamentos teórico-metodológicos da formação de professores contribui para uma consequente transformação das ações educativas, voltadas para a aprendizagem de todos os alunos, na qualificação dos educadores para o favorecimento do paradigma da educação inclusiva.

¹ Aprendizagens acomodadas, assimiladas e/ou em consolidação, bem como aquelas resistidas, negadas e/ou sequer abaladas em suas bases conceituais.

Em se tratando do desafio atual da escola para a inclusão de alunos com deficiência, a pesquisa-ação colaborativa, encerra 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 configuração da gestão da sala de aula - responsabilidade do professor.

Assim, se faz extremamente relevante socializar 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. (LUSTOSA, 2002; 2009; FIGUEIREDO, 1999, 2007; MANTOAN, 2002).

A importância maior desse estudo, por certo, é a possibilidade de explicitar e compreender o movimento de mudança *da e na* prática pedagógica, mobilizados por uma metodologia de formação de professores *in loco*, por meio da imersão na experiência “viva” dos sujeitos envolvidos².

É a tessitura de uma experiência construída coletivamente, que apresentamos no decurso dessa escrita.

2 A Pesquisa-Ação como Fundamentação Teórico-Metodológica para Formação de Professores

Considerando a complexidade do estudo, pelo seu caráter e natureza, dados o tempo prolongado de imersão no campo, opção metodológica e bases conceituais, faz-se oportuno uma exposição, ainda que breve, das bases teórico-metodológicas que inspiraram o estudo.

Cumpramos esclarecer que a pertinência da realização de iniciativas formativas com base na pesquisa-ação decorre, em grande

² Para conhecimento mais aprofundado da experiência, aqui brevemente relatada, convidamos a leitura de nossa tese intitulada “Inclusão, o olhar que ensina: o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa”, orientada pela professora Rita Vieira de Figueiredo (UFC). <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/1/2009_Tese_FGLUSTOSA.pdf>. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

parte, da problemática do campo empírico do objeto e da intencionalidade dos envolvidos na situação. Notadamente, no campo da pesquisa educacional, a pesquisa-ação se destaca por agregar conhecimentos sobre o fenômeno investigado, ao tempo em que mobiliza os sujeitos histórico-sociais para a transformação de suas ações e para a instrumentalização dessa tarefa, via reflexão sobre si e a realidade em que estão inseridos, numa relação recíproca.

Trazendo para o âmbito da formação de professores algumas questões aparecem como inquietações legítimas: como essa abordagem, própria a investigação científica, se configura no campo da formação de professores? Quais os procedimentos mais adequados? Como garantir o rigor metodológico necessário à investigação científica e as aprendizagens próprias à formação de professores? Como proceder ao controle e validação dos dados produzidos na ação colaborativa implementada?

A literatura (THIOLLENT, 1997; ANADON, 2000; 2005; BARBIER, 2007) aborda a pesquisa-ação colaborativa como um tipo de investigação que aúfer 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.

Thiollent (1998) discute o conceito de pesquisa-ação e propõe fundamentos para a caracterização e uso desse tipo de investigação em educação, 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 metodologia que tem relação estreita com os problemas apresentados pelo campo, para os quais se exige uma ação com fins a uma resolução do problema. Tal característica requer um esforço maior de investimento do pesquisador na sistematização e no acompanhamento rigoroso dos instrumentos teórico-metodológicos e dos dados produzidos.

Nesse ponto, é importante enfatizar que a colaboração entre os pares 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: em síntese, nessa abordagem, ocorre a co-participação em todas as etapas e procedimentos adotados. 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 a 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 (2005) a pesquisa-ação se destaca por se alicerçar em três eixos fundamentais: **o eixo da pesquisa**, concernentes ao conjunto dos processos de rigor metodológicos capazes de guiar e clarificar a ação; **eixo da ação**, promovido no conjunto de iniciativas implementadas em uma situação real com o objetivo de produzir as mudanças necessárias; **eixo da formação**, estabelecido no conjunto de aprendizagens efetuadas pelos colaboradores em seu contexto, como resultados do processo da pesquisa-formação. Com esteio nesses pressupostos, o modelo adotado neste estudo traz como questão particular o envolvimento dos

sujeitos em construção de práticas, na tessitura estabelecida entre os atores³.

Com base em tais pressupostos teóricos asseveramos que a formação docente se instaura de forma mais significativa quando ocorre em contextos de parcerias colaborativas, na co-participação dos sujeitos envolvidos em um trabalho.

Neste sentido, compartilhar saberes e práticas já acumuladas para a (re)construção de outros diferenciados, é profícuo quando se faz em uma articulação entre as experiências de docência e de pesquisa.

2.1 O Desenho Metodológico e a Constituição do Acompanhamento das Professoras

Nessa “experimentação em situação real” (PIMENTA, 2000), que intencionava produzir transformações na escola e na prática pedagógica de seus professores, o papel dos docentes precisava ser fortalecido e ressignificado: essa constituiu marca prioritária da pesquisa. Assim procedendo, temos a implicação e responsabilização dos sujeitos com o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento para os problemas identificados, ao mesmo tempo em que investigam os resultados produzidos.

Esclarecemos, portanto, o caminho trilhado na implementação do processo formativo em tela, inspirados nos ciclos investigatórios pelos quais normalmente passam estudos dessa natureza: em um

³ Cabe considerar 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 objetos de análises. Nesse caso, ambos se assumem reciprocamente colaboradores, minimizando a dicotomia teoria e prática, reduzindo a distância entre ideia e execução. Dessa forma, o saber e o poder estão nas mãos de ambos, pesquisador-formador do meio acadêmico e pesquisadores-professores do meio escolar. Assinalamos, ainda, contribuições fundamentais da pesquisa-ação colaborativa, com destaque: a participação de todos os envolvidos em todas as fases da investigação, desde a elaboração, execução e avaliação do processo; articulação entre os problemas práticos da escola em contexto real e o campo teórico; evoca-se um processo de respeito e crescimento mútuo entre os participantes; mobilização de um processo de reflexão e ação sobre os desafios educacionais (institucionais, dos educadores e educandos); desenvolvimento institucional e dos professores envolvidos; desenvolvimento pessoal e profissional, individual e grupal; aprendizagem sediada na identificação e busca de soluções para seus problemas reais, por meio da reflexão sobre seus saberes, êxitos e dificuldades teórico-práticas.

primeiro momento, a definição do problema; num segundo, a busca de solução; em terceiro, a aplicação de situações interventivas; e quarto, a avaliação dos resultados da aplicação. (THIOLLENT, 1997; ANADON, 2000; BARBIER, 2007)

Nessa perspectiva, a incursão no campo que aqui relatamos, se deu no acompanhamento de uma escola pública de Fortaleza (CE), ao longo de dois anos e meio, no período de agosto de 2006 a janeiro de 2008. Para tanto, cumprimos duas grandes ações interdependentes: **diagnóstico** inicial da realidade da escola *lócus* e **acompanhamento socioconstrutivista**⁴ de observação-reflexão-reconstrução de práticas pedagógicas, junto a nove professoras.

Nesse ponto, cabe destacar que, no início da pesquisa, mobilizamos o trabalho de diagnóstico, 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”. Para a composição desse diagnóstico, realizamos duas grandes ações:

- encontros coletivos mensais⁵, abordando, inicialmente, temáticas ligadas às preocupações pedagógicas docentes e principais dificuldades assinaladas pelo grupo, bem como suas percepções sobre a educação geral oferecida, e em particular sobre inclusão de alunos com deficiências; e,

⁴O modelo de acompanhamento socioconstrutivista foi formulado pelos integrantes do grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD), coordenado pela professora phd. Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará, com a contribuição da assessoria do professor phd. 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 de todo percurso trilhado. Para a definição deste “modelo” de acompanhamento, os trabalhos de Doyle (1986) e Poulin (2006) se constituíram como fundamentos conceituais primordiais para guiar a atuação e as estratégias da pesquisadora-formadora.

⁵A 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. Esses momentos ocorriam, em geral, nos sábados letivos da escola.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

- observações das práticas pedagógicas, com vistas ao conhecimento das ações desenvolvidas nas aulas pelas professoras e conhecimentos pedagógicos envolvidos⁶.

Cabe ressaltar que, no momento do diagnóstico, 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 estavam situadas em fatores externos a elas, não diretamente ligados à ação educativa que exerciam⁷.

Na etapa de acompanhamento das professoras e de suas práticas em sala de aula, parte central do estudo, com foco na formação, organizamos a seguinte formatação: constituímos subgrupos formados de trios de professoras e a pesquisadora, os quais entravam em sala para observação da prática das colegas, uma a cada semana, em rodízio. Seguidamente, a cada observação, reuníamos-nos para proceder à análise e reflexão das práticas observadas⁸. Como os grupos eram formados de trios de professoras, utilizávamos três semanas para essa atividade. Assim, restava a última semana de cada

⁶ Ao longo do acompanhamento utilizamos os instrumentos de investigação e de avaliação das práticas pedagógicas “Escala de Competências de Base da Docência” e “Escala de Observação das Práticas Pedagógicas de Atendimento as Diferenças em Sala de Aula” (GAD; Figueiredo; Poulin, 2009), que também serviam de parâmetros para o desenvolvimento e organização da gestão da sala de aula, em um rol de indicadores e de estratégias didático-pedagógicas.

⁷ Os principais problemas elencados nas reuniões se encontraram nos seguintes eixos: **gestão da escola** - ausência de definição dos conteúdos, falta de tempo e de infraestrutura para preparação de tarefas diversificadas, falta de recursos didático-pedagógicos, 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.

⁸ Nas reuniões de análise, posterior as observações das práticas em sala de aula, eram também definidos pontos de estudos e aprofundamentos teóricos, identificados como fragilidades e lacunas que impediam aquelas práticas realizadas de se fazerem mais pertinentes e favorecedoras à construção de uma escola inclusiva. Para todas as ações realizadas junto as professoras, contamos com uma equipe de estagiárias, nossas alunas do curso de Pedagogia, matriculadas nos componentes curriculares de Didática Geral e Estágio Supervisionado e/ou Educação Especial e Educação Inclusiva, que substituíam as professoras na saída de suas salas de aula. A pesquisadora assumia também a responsabilidade de formação, planejamento para atuação pedagógica dessas estagiárias, em consonância com o trabalho investido pela pesquisa.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

mês, em que não ocorria observação de aula. Essa última semana do mês se destina a reunião, denominada “sessão ampliada”.

É oportuno registrar, que a metodologia do acompanhamento não foi aceita de imediato pelas docentes, o ponto principal de reserva foi o aspecto de ter as colegas observando suas aulas, analisando-as e, por vezes, filmadas e fotografadas. Esse fato causou nas professoras uma desorganização emocional de grande ordem naquele momento. Apesar disso, aceitaram, mesmo com as reservas expressas por algumas, o que demandou investimento de conquista e de estreitamento de laços com as professoras, principalmente negociações para não desistirem de pronto. Nesse aspecto, em particular, percebemos que as professoras mais resistentes à metodologia do acompanhamento, em virtude da observação das colegas e da pesquisadora-formadora sobre suas aulas, curiosamente, foram aquelas que menos mudanças e inserção de inovações procederam às suas práticas pedagógicas, ao longo de todo percurso.

Na discussão a seguir, relatamos um pouco do que ensinamos e aprendemos no decurso dessa experimentação formativa, alicerçada na pesquisa-ação colaborativa e no desenvolvimento do acompanhamento socioconstrutivista.

3 A vivência da pesquisa no cotidiano da escola e na constituição das práticas pedagógicas inclusivas: permanências, resistências, desejos e negações de mudanças

Trazemos para esse texto, relatos que evidenciam possíveis implicações formativas para as professoras que viveram conosco essa experiência-investigação: Rebeca, Raquel e Eva (1º ano), Madalena e Ester (2º ano), Ana e Sara (3º ano), Ruth e Maria (4º ano)⁹.

Parece-nos claro que compreender os principais problemas e desafios da realidade das práticas pedagógicas frente à inclusão, exige conhecer as ações e relações estabelecidas no universo da escola e da

⁹ 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.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

sala de aula, principalmente, no que diz respeito diretamente ao ato pedagógico destinado aos alunos com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem.

A princípio, convém ressaltar as atitudes dessas docentes perante a entrada de alunos com deficiência, uma vez que lidamos com dois comportamentos distintos dentro da escola: um grupo de professoras revelava muita rejeição à presença dessas crianças (manifestadas em gestos, expressão facial, posturas e outros sinais corporais, além de verbalizações explícitas); e outro grupo que, mesmo acolhendo sem maiores obstáculos esses alunos, não procediam de fato à inclusão destes na rotina pedagógica.

O acompanhamento realizado, ao longo de dois anos e meio, evidencia que as atitudes docentes em relação à inclusão podem mudar e que estas são influenciadas pelas experiências dos sujeitos (individuais e coletivas) e também pelo contexto social favorável de apoio a essa transformação: dado extremamente importante para formadores e pesquisadores nessa área de atuação, pois, nos fazem inferir sobre a possibilidade de mudanças nas concepções e atitudes ante a inclusão de alunos com deficiência, e assim, como repercussão fomentarem investimentos em práticas pedagógicas que melhor favoreçam a aprendizagem desses alunos:

Trazemos para a análise uma reflexão da professora Raquel, que em sua descrição, rememora à época de sua recente experiência de receber uma aluna com deficiência em sua sala de aula. Em registro reflexivo escrito¹⁰, a professora Raquel revela o que pensava no início da entrada da aluna, confrontando suas descobertas posteriores, quando na convivência com a menina com síndrome de Down:

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,

¹⁰As professoras produziram, ao longo de todo o processo de acompanhamento, investigativo- formativo, “registros reflexivos escritos”, além de participarem de entrevistas coletivas, sob a metodologia de “grupos focais”, e responderam a questionários informativos acerca das dificuldades e aprendizagens.

como pessoa e como educadora. Foi necessário rever meus conceitos e práticas. (RAQUEL, RF).

Tomar contato com depoimentos como o da professora Raquel, constatando que os benefícios da inclusão se estenderam 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-se no seio da reflexão e do investimento de novos referenciais de práticas, além da movimentação que os discursos podem proceder.

Um detalhe é importante de ressaltar: constatamos que o nível de envolvimento na pesquisa-formação 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 articularam numa influência mútua e recíproca de implicações para as transformações de metodologias, recursos e formas de apoio aos alunos.

Com base nesse postulado, relacionamos as razões e o tipo de engajamento na iniciativa de formação às mudanças ocorridas na ordem das compreensões das professoras, que repercutiram como consequência, para novos investimentos em práticas pedagógicas. Mas, o que sentiam as professoras frente à perspectiva da entrada de alunos com deficiência em suas salas de aula, no início da pesquisa?

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 a reprodução de trechos dos relatos de duas 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).

É possível perceber o grau de concordância e similaridades desses discursos e compará-los a outros que ouvimos costumeiramente de professores, atestado também em 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, que remetem também a expectativas negativas em relação a como ensinar o aluno com deficiência.

Tais declarações nos informam 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. 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, Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

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 e com os poucos resultados que conseguiam em relação aos alunos, antes de participarem da pesquisa-formação.

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 à 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).

De certo, verificamos ainda que parece ser um dos requisitos para a mudança de referenciais de prática a insatisfação docente com sua própria prática, com a maneira com que desenvolve seu trabalho ou com o desempenho dele obtido quanto à aprendizagem dos alunos. Todas as professoras que assumiram o projeto de transformação nos referenciais de suas práticas se inquietaram com ela e decidiram implementar as mudanças que mobilizávamos nas ações formativas,

elaboradas conjuntamente, como pontos necessários de transformações.

Ainda no intuito de ilustrar mais esse fenômeno de mudança nas concepções e garantir a legitimidade desse dado, trazemos a descrição da professora Ester e a resignificação de seu 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 comecei a 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).

O relato demonstra a movimentação, o deslocamento, o jogo de efeito que os discursos das professoras podem apresentar com base nas concepções que nutrem, dependendo do prisma pelo qual olham para a diferença e a deficiência. Foi possível perceber que as professoras que desenvolveram conosco a pesquisa-formação, muito provavelmente, procederam a uma reconceituação das compreensões iniciais sobre inclusão de alunos com deficiência, pela convivência na abordagem desenvolvida e não apenas pelo fato de receber essas crianças.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

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, tomando a prática como referência, quando podem atribuir mais sentidos aos eventos e situações que a eles se apresentam.

Eu tinha esses meninos [com deficiência], a outra professora tinha dois e era assim: um desespero! Ai, quando veio a pesquisa e a formação foi uma chance de ouro, tirou o desespero todinho. A gente não sabia como continuar com esses meninos [com deficiência], então, seria uma oportunidade para todos nós aprendermos. (ENTREVISTA COLETIVA- GRUPO FOCAL DE AVALIAÇÃO FINAL DA PESQUISA).

Devemos advertir, contudo, que segundo as participantes, o *acompanhamento direto das ações em sala de aula* foi considerado como o mais importante apoio às mudanças procedidas, em termos de compreensões sobre a educação inclusiva e a consequente formação para esse trabalho, apesar de assinalarem a relevância dos estudos sistemáticos realizados e das reuniões coletivas de tomadas de decisões como fatores que também favoreceram as mudanças incorporadas em suas práticas pedagógicas.

Por certo, somente um certificado não 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, pois, 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. Em contrapartida, por certo, os resultados positivos que essas crianças manifestaram, foram importante resposta pedagógica às professoras, e tiveram influências de sua inserção em práticas escolares mais significativas, desafiantes, elaborados a partir dos planejamentos mais intencionalmente sistematizados e que tomavam em consideração suas presenças na sala de aula, suas necessidades e potencialidades. Além disso, pensamos que as expectativas positivas

despertadas quanto aos seus desempenhos, retroalimentavam as professoras nessa busca por estratégias e intervenções cada vez mais adequadas a esses alunos:

A pesquisa e os estudos trouxeram uma oportunidade de eu aprender com esses alunos e de eu fazer o que não fiz com outros alunos que já passaram por mim.[...] Daí, 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

A imagem dos alunos com deficiência parece ter ficado mais positiva na medida em que se estudava mais sobre inclusão, diferença e diversidade de todos os alunos, processos cognitivos e perspectivas pedagógicas interacionistas, por exemplo. Para essas professoras, podemos afirmar que a aprendizagem de alunos com deficiência na escola comum é hoje a referência de algo possível. 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 que aderiram incondicionalmente aos objetivos da pesquisa-formação.

A atuação 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 manifestavam esse desejo. Uma coisa é certa: para todas as professoras da escola a necessidade estava posta, legitimada pela Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

realidade e pelas dificuldades com as quais se deparavam, 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 prescinde do desejo dos sujeitos para isso. Se as concepções são o ponto de abrigo das práticas, não se realizam alterações significativas 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.

[...] 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).

Cabe destacar que o contexto social da escola, aqui em foco, estava imerso na efervescência das discussões, informações, debates e estudos provocados pela pesquisa-formação desenvolvida. Essa condição potencializou transformações nas atitudes e práticas das docentes envolvidas, circunstância que incentivou, a médio e longo prazo, de alguma forma, até professoras mais resistentes em suas concepções e atitudes iniciais.

As ações incentivadas pela pesquisa materializaram-se na orientação e organização do trabalho pedagógico inclusivo, expressando-se, no projeto político pedagógico da escola, no qual essa intenção ainda não se fazia presente anteriormente ao desenvolvimento desse estudo. Além desse aspecto, foram feitos investimentos na valorização das relações do grupo, no estabelecimento de momentos de estudo, partilha e de socialização de saberes pelos seus profissionais, organização e requalificação das reuniões de planejamento, elaboração junto aos professores do Plano de Curso da Escola, entre outras iniciativas de desenvolvimento institucional, repercutiram diretamente na prática pedagógica das professoras, portanto, se apresentaram como fonte de apoio às

necessidades da ação docente. No que concerne a essa pesquisa, percebemos que esses aspectos mais gerais ligados à organização e gestão da escola foram imprescindíveis de serem adotados, tendo repercussão direta na melhoria da escola e, portanto, nas práticas pedagógicas¹¹.

Enfim, com base na experiência colaborativa vivenciada, as informações aqui apresentadas se elencam apenas como “pistas”, indícios e evidências acerca das implicações de uma ação formativa com base em acompanhamento direto das práticas pedagógicas, em busca de compreender as variáveis que se somam e aspectos que podem ter repercussão no processo de mudança de práticas pedagógicas, ao que parece, imprescindíveis da identificação dos problemas e desafios, da reflexão sobre a prática, da tomadas de decisões e encaminhamentos coletivos, mais efetiva quando realizada no próprio *locus* da escola, na promoção de estudos e acompanhamento direto à ação, com o favorecimento de subsídios e apoio aos docentes e alunos.

Considerações Finais

A pesquisa-formação aqui explicitada, 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 que foi notória a mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas das professoras, com destaque para as educadoras mais engajadas nas ações da pesquisa. Mormente, envidar esforços no sentido de proceder a uma prática pedagógica inclusiva

¹¹ Para o desenvolvimento das ações implementadas pela pesquisa, contamos com a adesão do gestor da escola, parceiro privilegiado dessa construção. É preciso sublinhar também a repercussão que teve no ato pedagógico investimentos como: melhoria do acervo da biblioteca, utilização de recursos pedagógicos e materiais de apoio às aulas, estudos de documentos oficiais, referente às diretrizes curriculares nacionais (PCN, RCNEI), utilização da Pedagogia de Projetos, entre outras iniciativas. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

implica a adesão dos sujeitos, voltados à intenção explícita de (re)organização do trabalho pedagógico como pré-requisito para o avanço na melhoria da qualidade do ensino.

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.

Fica evidente que temos no princípio da inclusão a possibilidade da conquista de uma escola para todos, concretizada por meio da instauração de uma cultura, de políticas e de práticas pedagógicas nesse sentido: foi com essa compreensão que trilhamos e acompanhamos o percurso desse 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.

Essa experiência nitidamente 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, não é interdependente dos apoios da gestão e do desenvolvimento de políticas públicas que subsidiem a instituição nessa organização. 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.

O estudo permitiu identificar que, apesar de todas as limitações impostas por uma cultura excludente 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.

A perspectiva adotada possibilitou a construção de aprendizagens na partilha de saberes entre pares, ou seja, aprender em cooperação produz avanços como grupo profissional. No tocante ao acompanhamento (socioconstrutivista) desenvolvido pela pesquisa, assentado em contexto de colaboração, este se revelou como importante circunstância formativa. A investigação desvelou a possibilidade de transformação no fazer pedagógico das professoras, apresentando o acompanhamento socioconstrutivista como “referência” para iniciativas de formação docente continuada.

Em relação às experiências formativas podemos vislumbrar que inovações na dimensão pedagógica são mais fáceis de materializarem-se na sala de aula quando mobilizadas em contextos de acompanhamento, distanciadas do chamado modelo clássico de formação docente, que traz a teorização “pronta”, sob a forma de cursos previamente organizados, desvinculados das situações cotidianas com as quais as professoras lidam.

Enfim, podemos afirmar que, como desdobramentos 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), ocorreram a internalização de novas concepções, que no mínimo, abalaram compreensões arraigadas no preconceito ou em interpretações pautadas em *deficits* e incapacidades deficiência. Todos esses aspectos em ação trouxeram-nos a possibilidade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial de práticas orientadas para a inclusão.

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, a partir de sua reorganização para melhor atender crianças com deficiência.

Experiências 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 transformação da qualidade da escola pública, por meio da melhoria de suas próprias práticas pedagógicas.

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.

Referências

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.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008

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. In: **Educational Studies in Language and Literature**, vol. 7, n. 3, p. 63 – 79, 2007.

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. 259 p.

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.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Laped. 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.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 471-494. Dezembro, 2014.

Inclusão: o movimento da mudança e a transformação das práticas no contexto de uma pesquisa-formação colaborativa

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.

PASCAL, C; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Trad. Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999. PASCAL, C; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Trad. Ana Maria Chaves. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; 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: Papyrus, 2000.

ZEICHENER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998
_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.